Esta obra reúne de forma inédita ensaios sobre o trabalho de dez grandes pedagogos musicais:

Émile Jaques-Dalcroze

Zoltán Kodály

Edgar Willems

Carl Orff

Maurice Martenot

Shinichi Suzuki

Gertrud Meyer-Denkmann

John Paynter

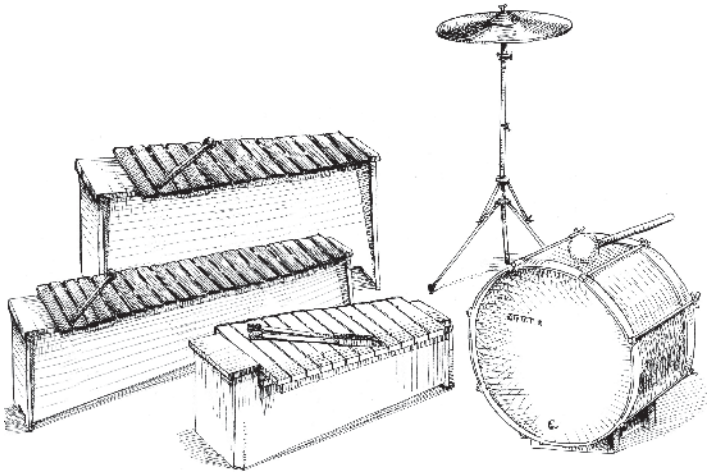
Raymond Murray Schafer

Jos Wuytack

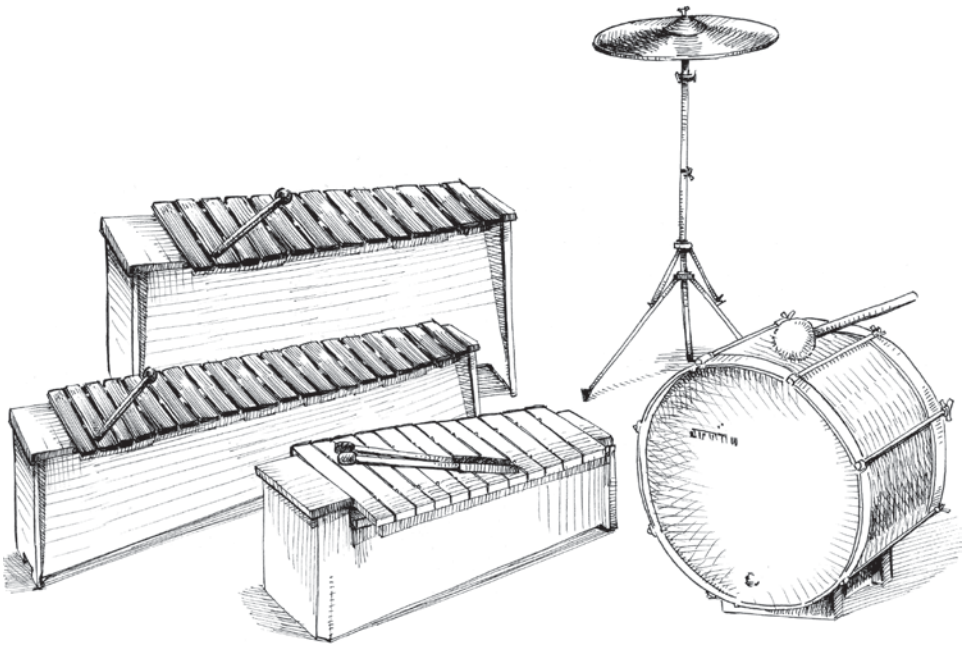
EDITORA
intersaberes

Pedagogias em Educação Musical

Teresa Mateiro
Beatriz Ilari
(org.)



Pedagogias em educação musical



Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

EDITORA
intersaberes

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Teresa Mateiro
Beatriz Ilari
(Org.)

SÉRIE EDUCAÇÃO MUSICAL

Pedagogias em educação musical

Émile Jaques-Dalcroze
Zoltán Kodály
Edgar Willems
Carl Orff
Maurice Martenot
Shinichi Suzuki
Gertrud Meyer-Denkmann
John Paynter
Raymond Murray Schafer
Jos Wuytack

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora Intersaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Av. Vicente Machado, 317 . 14º andar
Centro . CEP 80420-010 . Curitiba . PR . Brasil
Fone: (41) 2103-7306
www.editoraintersaberes.com.br
editora@editoraintersaberes.com.br

Conselho editorial Dr. Ivo José Both (presidente); Drª. Elena Godoy;
Dr. Nelson Luís Dias; Dr. Ulf Gregor Baranow.

Editor-chefe Lindsay Azambuja
Editor-assistente Ariadne Nunes Wenger
Editor de arte Raphael Bernadelli
Preparação de originais Eliane Felisbino
Revisão de texto Cristiane Marthendal de Oliveira
Capa e diagramação Regiane Rosa
Projeto gráfico Bruno Palma e Silva; Regiane Rosa
Iconografia Danielle Scholtz
Ilustrações Marcelo Lopes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Pedagogias em educação musical [livro eletrônico] / Teresa Mateiro, Beatriz Ilari, (Org.). – Curitiba: InterSaberes, 2012. – (Série Educação Musical).
2 MB / PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-85-65704-39-7

1. Música – Estudo e ensino 2. Música na educação 3. Música na educação – Aspectos psicológicos 4. Pedagogia I. Mateiro, Teresa. II. Ilari, Beatriz. III. Série.

12–06374 CDD-371.9

Índices para catálogo sistemático:
1. Música: Educação 371.9

1ª edição, 2012.

Foi feito o depósito legal.

Informamos que é de inteira responsabilidade dos autores a emissão de conceitos.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes.

A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Sumário

Apresentação, 9
Introdução, por Maura Penna, 13

Capítulo 1 ~ Émile Jaques-Dalcroze
A música e o movimento, por Silvana Mariani, 25

Ideias, 27
1.1 Transformação na pedagogia musical no limiar do século XX, 27
Vida e obra, 34
1.2 A música como meio para uma experiência poética do corpo, 34
Proposta pedagógica, 39
1.3 Compreensão musical através da interação mente-corpo, 39
Sala de aula, 46
1.4 O corpo que vive, expressa e se desenvolve, 46

Capítulo 2 ~ Zoltán Kodály
Alfabetização e habilidades musicais, por Walênia Marília Silva, 55

Ideias, 57
2.1 Filosofia e concepções, 57
Vida e obra, 63
2.2 Trajetórias na música, 63
Proposta pedagógica, 68
2.3 Materiais, conteúdos e habilidades, 68
Sala de aula, 81
2.4 Kodály na sala de aula brasileira, 81

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora Intersaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Capítulo 3 ~ Edgar Willems
Um pioneiro da educação musical, por Enny Parejo, 89

Ideias, 91
3.1 Um momento histórico especial, 91
Vida e obra, 99
3.2 Uma vida de estudos, 99
Proposta pedagógica, 103
3.3 O método Edgar Willems em ação, 103
Sala de aula, 114
3.4 Um dia na iniciação musical Willems, 114

Capítulo 4 ~ Carl Orff
Um compositor em cena, por Melita Bona, 125

Ideias, 127
4.1 Palco e bastidores, 127
Vida e obra, 131
4.2 Caminhos percorridos, 131
Proposta pedagógica, 138
4.3 Obra escolar: sons e palavras em movimento, 138
Sala de aula, 149
4.4 Práticas de música elementar, 149

Capítulo 5 ~ Maurice Martenot
Educando com e para a música, por Vania Malagutti Fialho e Juciane Araldi, 157

Ideias, 159
5.1 Música, corpo e alma, 159
Vida e obra, 165
5.2 Martenot: músico, inventor, pedagogo musical, 165
Proposta pedagógica, 169
5.3 Aprender a pensar musicalmente, 169
Sala de aula, 177
5.4 Exemplos práticos de jogos e atividades, 177

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora Intersaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Capítulo 6 ~ Shinichi Suzuki
A educação do talento, por Beatriz Ilari, 185

Ideias, 187
6.1 A Educação do talento: questionando ideias vigentes, 187
Vida e obra, 193
6.2 De estudante dedicado a educador, 193
Proposta pedagógica, 196
6.3 Origens culturais e filosóficas, 196
Sala de aula, 206
6.4 Integrando o individual e o coletivo, 206

Capítulo 7 ~ Gertrud Meyer-Denkmann
Uma educadora musical na Alemanha pós-Orff, por Jusamara Souza, 219

Ideias, 221
7.1 O contexto da educação musical na Alemanha nos anos 1960 e 1970, 221
Vida e obra, 226
7.2 Pedagoga, musicóloga e intérprete, 226
Proposta pedagógica, 230
7.3 Fundamentos, teses e aspectos característicos, 230
Sala de aula, 235
7.4 Experimentos e experiências musicais, 235

Capítulo 8 ~ John Paynter
A música criativa nas escolas, por Teresa Mateiro, 243

Ideias, 245
8.1 A educação dos sentimentos, 245
Vida e obra, 256
8.2 Pensando, fazendo e escrevendo música e sobre música, 256
Proposta pedagógica, 259
8.3 Pesquisar o sonoro para descobrir o musical, 259
Sala de aula, 267
8.4 Experimentando ideias e materiais, 267

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora Intersaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Capítulo 9 ~ Raymond Murray Schafer
O educador musical em um mundo em mudança, por Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, 275

Ideias, 277
9.1 Ecologia acústica, teatro de confluência e relação arte/sagrado, 277
Vida e obra, 287
9.2 Biobibliografia de Murray Schafer, 287
Proposta pedagógica, 291
9.3 Existe uma metodologia schaferiana?, 291
Sala de aula, 295
9.4 Propostas para uma educação sonora, 295

Capítulo 10 ~ Jos Wuytack
A pedagogia musical ativa, por Graça Boal Palheiros e Luís Bourscheidt, 305

Ideias, 307
10.1 Propondo uma pedagogia musical ativa, 307
Vida e obra, 312
10.2 O pedagogo e o compositor musical, 312
Proposta pedagógica, 315
10.3 Aprendendo música fazendo música, 315
Sala de aula, 326
10.4 Algumas ideias para a sala de aula, 326

Glossário, 343

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Apresentação

Por que organizar um livro sobre pedagogias musicais em pleno século XXI? Uma pergunta que muitos devem estar se fazendo, afinal de contas, pesquisas recentes em educação musical vêm apontando a importância dos contextos na delimitação do repertório e das metodologias de ensino apropriadas aos espaços de aprendizagem. Então, por que, conhecer e estudar sobre Kodály, Martenot ou Dalcroze a "esta altura do campeonato?" A resposta é simples: porque, em conjunto, o trabalho desses e outros pedagogos foi fundamental na construção das concepções que temos hoje do que é educação musical, de como ensinar, de quais repertórios utilizar, e assim por diante. Há um imenso valor histórico, sociológico, educacional, filosófico e psicológico nas ideias desses clássicos com projeção internacional. Conhecer o legado pedagógico implica entender as formas de pensar o ensino de música, muitas das quais em voga nos tempos atuais. Em outras palavras, somos defensoras da ideia de que essas pedagogias, e muitas outras, constituem parte da história e dos fundamentos da educação e da educação musical, em particular. Conhecê-las é também um modo de compreender melhor a área. Talvez isso explique o porquê de essas pedagogias fazerem parte dos currículos de educação musical das principais instituições de formação docente, do Brasil e do mundo.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Acreditamos que um livro como este, inspirado no livro *Pedagogias do Século XX*, possa ser muito útil, não apenas para educadores que atuam em instituições superiores de formação docente, mas também para todas as pessoas interessadas em ensinar e aprender música, mas que têm pouco ou nenhum acesso a bibliotecas e periódicos especializados, em que aparecem artigos esparsos sobre as pedagogias da educação musical. Ao organizar este livro, nosso objetivo foi o de unir, em um único volume, textos compreensivos, para que estudantes de licenciatura e professores de música possam conhecer e fundamentar sua prática, sobretudo em um momento histórico tão importante como o que estamos vivendo, em que a música deve retornar às salas de aula do país como conteúdo obrigatório[1].

Outra questão central à organização deste volume diz respeito à conceituação de método, um termo complexo e com múltiplos significados. Talvez a definição mais difundida seja a ideia de método como "uma fórmula ou receita", que já vem pronta e que necessita apenas de um "aplicador". Muitos educadores musicais se opõem às pedagogias apresentadas aqui por confundi-las com fórmulas prontas e pouco adaptadas à realidade dos alunos, adotando, ainda que sem perceber, essa ideia tão limitadora de método. Apesar de, em sua essência, o significado do termo *método* ir muito além dessa visão reducionista, devido ao seu desgaste e, em alguns casos, de definições que beiram o pejorativo, optamos por usar o termo *pedagogias* ao nos referirmos às ideias dos dez educadores musicais que compõem este livro. Esse termo nos parece muito pertinente, sobretudo porque, enquanto alguns educadores musicais chegaram a propor tarefas sequenciadas e experiências que funcionavam em suas práticas, outros não o fizeram, deixando que suas ideias fossem livremente apropriadas e transformadas, oportunamente, pelo leitor. O termo *pedagogias* contempla, igualmente, essas duas maneiras de compartilhar ideias.

Entendemos, porém, que uma discussão mais aprofundada sobre os métodos em educação musical seria oportuna e extremamente complementar à apresentação do conteúdo deste livro. Atendendo a este apelo, a professora Dra. Maura Penna, do Departamento de Educação Musical da Universidade Federal da

[1] A Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica brasileira.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Paraíba (UFPB), escreve uma seção introdutória com o título *A função dos métodos e o papel do professor: em questão, "como" ensinar música*. A autora apresenta, discute e provoca o debate acerca da articulação entre o **que** e o **como** ensinar no desenvolvimento do processo educativo, assim como o papel do professor como um executor de uma proposta pedagógica concebida por especialistas e/ou o professor como um profissional reflexivo que toma decisões e avalia a sua própria prática. Esse é um texto valioso que certamente auxiliará o leitor a refletir sobre os dez capítulos que apresentamos em seguida.

Como seria praticamente impossível contemplar, em um único volume, todas as pedagogias musicais relevantes para a área de educação musical, tomamos algumas decisões para selecionar os dez pedagogos que dão vida ao presente livro. Tornando-se este um projeto do Grupo de Pesquisa Educação Musical e Formação Docente[2], dialogamos com o grupo, fizemos várias listas provisórias de nomes dos músicos-pedagogos mais estudados no Brasil e, paralelamente, identificamos prováveis autores para cada uma das abordagens educativas. Os critérios de seleção foram diversos, entre os quais, citamos: pedagogias estrangeiras minimamente reconhecidas no Brasil e em outros países, predominando os países latinos; existência de material suficiente para elaborar uma monografia de qualidade; identificação da abordagem músico-pedagógica com pelo menos um autor brasileiro; abordagem ou proposta educacional relacionada a metodologias de educação musical, tanto para o ensino da música no ambiente escolar quanto para outros espaços de aprendizagem. Após inúmeras reflexões e discussões saíram da lista nomes importantes como Edwin Gordon, Violeta Hemsy Gainza, Heitor Villa-Lobos, Gazzi de Sá, Liddy Chiaffarelli Mignone, Sá Pereira, Maria Montessori, entre outros, que esperamos poder incluir num próximo volume.

Perante esses critérios, é possível entender as exclusões, entretanto, as possibilidades para este tipo de trabalho são diversas e nós estamos cientes de que nossa escolha deixa de fora importantes contribuições. Outro aspecto a ressaltar é a escolha não proposital, de nove nomes masculinos, tendo sido incluída apenas

[2] Esse grupo integra o Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil na Plataforma Lattes do CNPq, sob a coordenação de Teresa Mateiro. Foi criado no ano de 2004 com o objetivo de estudar e ampliar a pesquisa nas áreas de formação e profissionalização do professor de música.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

uma mulher, a educadora musical alemã Gertrud Meyer-Denkmann. Terá a época influência sob a produção intelectual masculina e feminina? Sabemos que sim, contudo, deixaremos essa discussão para outra oportunidade. Os trabalhos desenvolvidos pelos músicos-pedagogos são apresentados neste livro cronologicamente, de Émile Jaques-Dalcroze a Jos Wuytack.

Os dez capítulos deste volume foram escritos e reescritos, lidos e relidos não só pelos próprios autores e as organizadoras, como também por colegas da área e, em alguns casos, pelos próprios pedagogos em questão. Agradecemos a dedicação de John Paynter e sua disponibilidade para revisar o capítulo escrito por Teresa Mateiro e pela troca de ideias tanto por carta quanto pessoalmente; a Raymond Murray Schafer, que desde 1988 tem apoiado as iniciativas de Marisa Fonterrada em relação à sua obra e à sua produção artística; a Jos Wuytack, por suas contribuições e informações dadas a Graça Boal Palheiros e Luís Bourscheidt; a Carmen Maria Mettig Rocha, pela leitura e sugestões dadas ao capítulo escrito por Enny Parejo; a todos os colegas que leram e nos deram importantes contribuições. Estendemos também nossos agradecimentos à equipe da Editora InterSaberes, tão atenciosa e competente, que trabalhou conosco durantes vários meses.

Desejamos a todos uma boa leitura e um bom aproveitamento das ideias aqui contidas, muitas das quais passadas de uma geração a outra, porém sempre com modificações.

Teresa Mateiro e Beatriz Ilari

Novembro, 2010

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Introdução

A função dos métodos e o papel do professor: em questão, "como" ensinar música[1]

Maura Penna[2]

"Quem sabe, faz; quem não sabe, ensina." Escrita há mais de um século por Bernard Shaw, dramaturgo inglês, esta célebre máxima – na verdade, um insulto – tornou-se extremamente popular[3]. Equivocadamente, desmerece o papel do professor.

---

[1] Agradecemos às professoras Maria Guiomar Ribas da Universidade Federal da Paraíba, Rosemary Alves de Melo e Eliane Brito de Lima, da Universidade Estadual da Paraíba, a leitura atenta, comentários e sugestões à versão preliminar deste texto, colaborando, assim, com seu processo de elaboração.

[2] Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Graduada em Música e Educação Artística pela Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Desde 1984 vive na Paraíba, estado que adotou e onde construiu sua carreira acadêmica como professora do Departamento de Artes da UFPB (1984-2003), do Departamento de Educação da Universidade Estadual da Paraíba/UEPB (2004-2009) e, atualmente, no Departamento de Educação Musical da UFPB (desde agosto de 2009), atuando na Licenciatura e no Mestrado em Música dessa instituição. Autora de livros e de diversos artigos sobre educação musical, ensino das artes, linguagens e cultura, publicados em periódicos científicos, coletâneas e anais de congressos.

[3] Conforme Shulman (1986, p. 4), Shaw escreveu este aforismo – *"He who can, does. He who cannot, teaches."* – em *Maxims for Revolutionists*, um apêndice de sua peça *Man and superman* (Homem e superhomem).

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Mas será que é possível ensinar sem saber **o que** se está ensinando? Será que é possível ensinar sem saber **como** ensinar? Certamente que não. É indispensável articular **o que** e **como** para ensinar efetivamente, quer dizer, para desenvolver um verdadeiro processo educativo, compreendido não apenas como transmissão de conteúdos, mas como um processo de desenvolvimento das capacidades (habilidades, competências) do aluno, de modo que ele se torne capaz de apropriar-se significativamente de diferentes saberes e fazer uso pessoal destes em sua vida.

Assim, longe de uma função menor, que pode caber a quem não sabe, o ensinar (no sentido verdadeiramente educativo acima colocado) constitui-se numa atividade bastante complexa, em que é preciso dar ao conteúdo que se ensina (**o que**) uma forma (**como**, **o modo de** ensinar) que viabilize um processo de ensino e aprendizagem significativo. Como discute Shulman (1986, p. 8), esses dois aspectos das capacidades do professor requerem a mesma atenção, pois o mero conhecimento do conteúdo é tão inútil pedagogicamente quanto habilidades (para ensinar) sem conteúdo.

Por outro lado, se o conteúdo pode se manter relativamente "estável", conforme o desenvolvimento de cada área de saber, é à forma, ao modo de ensinar que cabe atender às peculiaridades de cada situação educativa; é através do modo de ensinar que podemos selecionar e organizar os conteúdos de acordo com a capacidade cognitiva e os interesses de nossos alunos; planejar atividades que motivem a turma e, ao mesmo tempo, permitam o desenvolvimento de suas habilidades/capacidades; empregar os recursos disponíveis, mesmo que limitados, em função do processo educativo etc.

Este **como/modo de** ensinar, que dá forma a determinado conteúdo (**o que** se ensina), diz respeito à didática, ao encaminhamento pedagógico, ao método, às abordagens metodológicas, à metodologia. Sem dúvida, tais termos não são sinônimos; tampouco são consensuais. Mas todos dizem respeito ao modo de ensinar, ao **como**. Como indica Bru (2008, p. 7), no campo da pedagogia, há distintas acepções de "método", por vezes até mesmo contrastantes.

No cotidiano da área de música, o termo *método* muitas vezes refere-se simplesmente ao material didático que traz uma série de exercícios – assim, por exemplo, fala-se do "método *x* de flauta doce", "*tal* método de violão popular" etc. Voltados para o aprendizado de instrumentos, métodos desse tipo são constituídos por uma sequenciação progressiva de exercícios e/ou de repertório que seus autores têm usado com seus

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

alunos e que tem dado certo, tem "funcionado" para o domínio técnico de um fazer musical. No entanto, qualquer material didático é construído com base em certos princípios e com certas finalidades, que, no caso desses métodos, não costumam ser explicitados ou, muitas vezes, acreditamos, não são sequer conscientizados por seus autores, e muito menos por quem os adota e os aplica em sua prática pedagógica. Sendo assim, caberia realmente chamá-los de "métodos"? E, diante deles, qual o papel do professor?

Muitas vezes, o professor é visto como um mero técnico, um executor de uma proposta pedagógica concebida e planejada em instâncias outras. Essa é a lógica que está por trás, por exemplo, de grandes redes de escolas particulares de educação básica, constituídas, muitas vezes, por franquias que utilizam e aplicam, por todo o país, um mesmo material didático, tido como garantia da qualidade de ensino. Sem dúvida, dessa forma é possível controlar a prática pedagógica, na medida em que tal material apresenta conteúdos organizados e certos procedimentos metodológicos, na forma de textos didáticos e exercícios. No entanto, esse tipo de material didático desconsidera as peculiaridades – inclusive de ordem cultural – do contexto em que será utilizado e, na sua aplicação, o professor tem uma função meramente instrumental. Cabe-lhe somente o papel de executor de planejamentos realizados por especialistas e expressos no material didático adotado, de modo que o professor atue apenas como um reprodutor de propostas pedagógicas que pode não conseguir apreender em seu conjunto, e cuja fundamentação e concepções nem sempre conhece, embora possa receber um "treinamento" que procura garantir uma utilização adequada do referido material didático.

O papel do professor pode, entretanto, ser visto distintamente. Como Nóvoa (2002, p. 27), entendemos que o conhecimento profissional dos professores se constrói, necessariamente, a partir de uma reflexão sobre a prática:

> *Em contrapartida às imagens dos* **professores como funcionários** *submetidos ao controle [sic] de corpos políticos e administrativos e dos* **professores como técnicos** *sujeitos à tutela de grupos de cientistas pedagógicos surge a necessidade de construir uma visão dos* **professores como profissionais reflexivos** *[...]. Os professores devem possuir capacidades de autodesenvolvimento reflexivo, que sirvam de suporte ao conjunto de decisões que são chamados a tomar no dia a dia, no interior da sala de aula e no contexto da organização escolar.* (Nóvoa, 2002, p. 37, grifos do original)

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Os professores, como profissionais reflexivos, precisam, constantemente, portanto, avaliar o próprio processo de ensino e aprendizagem em curso, tomando decisões que permitam realizar os objetivos propostos, dentro dos limites e possibilidades da situação educativa concreta. E essas decisões, como anteriormente apontado, dizem respeito ao modo de ensinar, ao método, à metodologia: "Articulando meios e fins em uma organização ao mesmo tempo espacial e temporal, os métodos pedagógicos constituem um quadro para pensar e realizar a prática educativa" (Bru, 2008, p. 7).

Buscando uma definição geral de método, que conjugue os elementos indicados com maior frequência por diferentes teóricos, o referido autor elenca três componentes que lhe são constitutivos:

> *a) um conjunto de meios; b) escolhidos com o fim de atingir um ou vários objetivos inscritos em um propósito; c) mediante ações organizadas e distribuídas no tempo. Para conferir maior precisão a essa concepção, acrescentemos que, conforme os princípios que o fundamentam, um método pedagógico não é apenas uma mescla de técnicas e procedimentos, tampouco se trata de um algoritmo, de uma espécie de modo de emprego codificado pela ação que, corretamente executada, sempre produziria os mesmos efeitos.* (Bru, 2008, p. 7)

Esses três componentes da definição de Bru contemplam as dez diferentes propostas para a prática pedagógico-musical discutidas neste livro, permitindo considerá-las como **métodos** de educação musical[4], mesmo que tenham, sem dúvida, características distintas quanto ao seu grau de sistematização e detalhamento.

Vários desses métodos (como Kodály, Willems, Orff, Martenot, Suzuki, Wuytack) apresentam algum material didático (como cadernos de exercícios ou de atividades, por exemplo), que se torna um veículo importante na sua divulgação[5]. Assim, configuram um "método, representado por um conjunto de

[4] Nesse mesmo sentido, Santos (1994, p. 7-8) analisa detalhadamente "quatro métodos hoje difundidos na prática da Educação Musical (Jaques-Dalcroze, Orff, Paynter e Suzuki)", como representantes da "aprendizagem musical formal".

[5] Tais métodos diferenciam-se, no entanto, dos "métodos de flauta doce", pois não se reduzem ao material didático em si.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

ideias, exemplos e sequências pedagógicas segundo o enfoque particular de um determinado especialista", enquanto em outras propostas (como Paynter e Schafer) isso é "substituído pelo princípio pedagógico, pelo objetivo, pela tendência", permitindo múltiplas "respostas didáticas ao mesmo problema pedagógico" (Gainza, 1988, p. 105).

Tais métodos, portanto, diferenciam-se entre si: alguns são mais prescritivos, com materiais didáticos bastante fechados; outros menos, fornecendo sugestões ou relatos de atividades mais abertas e flexíveis; alguns discutem, em textos teóricos, os fundamentos filosóficos ou mesmo psicológicos de suas propostas (como Willems, 1963 [1956]), enquanto outros são divulgados em grande parte através de cadernos de atividades ou, ainda, de relatos de experiências (como no caso de Paynter e Schafer). No entanto, todos esses métodos configuram propostas de **como desenvolver uma prática de educação musical**, estruturando-se sobre princípios, finalidades e orientações gerais explicitados em maior ou menor grau[6]. São propostas que refletem as respostas pessoais de seus criadores ao contexto – social, histórico, cultural (educacional e musical) – em que viviam, mas que também trazem contribuições capazes de transcender as condições particulares em que foram criadas, com seus limites, fornecendo indicações que se mostram válidas e pertinentes e que podem enriquecer a nossa prática. Cada um desses músicos-pedagogos, no seu contexto histórico e social específico, tem ajudado a renovar o ensino de música, a questionar os modelos tradicionais e "conservatoriais", procurando ampliar o alcance da educação musical ao defender a ideia de que a música pode ser ensinada a todos, e não apenas àqueles supostamente dotados de um "dom" inato[7].

Será que um professor de música reflexivo – por refletir sobre sua própria prática e procurar se autodesenvolver – não precisa conhecer essas diversas propostas metodológicas? Como ele irá iniciar a sua

[6] Sendo assim, apesar de suas diferenças, consideramos possível tratar todas essas propostas como "métodos de educação musical". Desse modo, conscientemente evitamos a discussão terminológica, por acreditar que a compreensão da questão é mais relevante do que a nomenclatura empregada.

[7] Para uma discussão a esse respeito, ver Penna (2010, p. 31-33).

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

prática pedagógica sem direcionamentos, sem indicações concretas de como ensinar?[8] Afinal, a atuação em sala de aula é indispensável para a formação do professor, já que uma "parte da aprendizagem da profissão docente só ocorre e só se inicia em exercício" (Guarnieri, 2000, p. 9). E, como vimos, apenas o domínio de conteúdos não garante o processo pedagógico, pois é preciso articular **o que** e **como** para ensinar efetivamente. Por outro lado, apenas a intenção reflexiva não resolve a questão de como ensinar, pois é preciso que haja uma prática para que seja possível refletir sobre ela, analisar seus efeitos, ajustá-la, redirecioná-la se necessário, em busca da realização dos objetivos que propomos. Nesse sentido, os métodos de educação musical sugerem modos de ensinar que o professor pode experimentar, já que sistematizam, em propostas metodológicas, práticas de como ensinar música. Podemos, sem dúvida, aprender com essas diversas experiências, e daí, portanto, a importância de conhecer tais propostas pedagógicas – conhecê-las criticamente, preferencialmente, como veremos adiante.

Mas suponhamos que, por contingências da vida, por oportunidades do acaso, um professor se torne "aplicador" de uma determinada proposta de educação musical e, até mesmo, um ferrenho defensor desse método que adota, tomado como um modelo inquestionável. Problema resolvido? Eventualmente, pode ser, se o método em questão "funcionar bem" no contexto educacional em que esse professor atua, reduzindo a sua própria função a um executor, a um técnico reprodutor de tal proposta.

No entanto, como atender a diferentes contextos educacionais, a alunos com experiências e interesses diversos, se a ação do professor se limitar a aplicar fielmente um método? E essa questão se amplia diante das peculiaridades e desafios próprios da escola de educação básica:

[8] Nesse mesmo sentido, Guzzo (2009, p. 122) discute a formação dos professores de educação básica: "[...] ele [Claudio de Moura Castro, em uma palestra para 800 professores] perguntou quantos, entre os presentes ali no auditório, tinham aprendido a ensinar a regra de três nas faculdades de educação que haviam frequentado. Resposta: ninguém. Nem um, pelo menos, entre os 800? Nem um. Não é preciso ser um especialista em pedagogia para ver o tamanho da encrenca em que estão metidos os alunos desses professores todos. [...] Se os seus professores não sabem ensinar a regra de três, os alunos não vão aprender; e, se não sabem ensinar a regra de três, é provável que não saibam ensinar uma porção de outras coisas".

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

> *Como lidar com condições de trabalho tão diversas daquelas da escola de música [...]?*
> *Como lidar com diferentes vivências musicais e, por conseguinte, com as distintas músicas que os alunos podem levar para a sala de aula?*
> *Como lidar com as diferentes expectativas com relação à aula de música?* (Penna, 2007, p. 51-52)

Tais desafios tornam-se ainda mais prementes no atual momento histórico, em que, com a aprovação da Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica, cabe à área de educação musical discutir caminhos e processos para sua implantação[9], enfrentando as dificuldades e contribuindo para sua efetivação. E nesse quadro, como aponta Sobreira (2008, p. 50), "[...] uma escola nunca será igual a outra. Nem mesmo as turmas dentro de uma mesma escola serão iguais e, portanto, não existe um caminho único, sendo essa opinião consenso entre vários educadores".

Como vimos, a reflexão sobre a prática deve nortear a busca de respostas pedagógicas para as necessidades do cotidiano da sala de aula. Assim, é necessário conhecer diferentes métodos de educação musical, para aprender com as experiências já realizadas, com as propostas já sistematizadas, sem, no entanto, torná-los uma camisa de força:

> *O problema, afinal, é não tomar esses métodos como um conjunto de técnicas a reproduzir, consagradas pela assinatura de seu autor, e portanto capazes de garantir, em todos os níveis, a nossa prática. Nem a prática nem qualquer método devem estar imunes a questionamentos, que são, inclusive, o motor de um constante aprimoramento.* (Penna, 1990, p. 66)

Daí a necessidade, já apontada, de "conhecer criticamente" tais métodos. Para tanto, cabe:

- conhecer o contexto (social, histórico, cultural) em que cada método foi criado, para poder avaliar seus limites e suas contribuições;

[9] Conforme o art. 3º da Lei nº 11.769/2008, é previsto um prazo de três anos letivos para que os sistemas de ensino se adaptem à exigência.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

- analisar seus fundamentos, procurando reconhecer as concepções de música e educação sobre as quais se apoia;
- compreender o papel que atribui ao aluno e ao professor;
- verificar os objetivos pedagógicos que procura alcançar;
- analisar as atividades ou exercícios que propõe, procurando depreender seus princípios de construção e seus procedimentos básicos;
- estabelecer relações com sua própria vivência musical e a de seus alunos;
- articular tais propostas às situações educativas em que atua e/ou ao currículo da escola[10].

Nesse sentido, então, os artigos deste livro constituem uma valiosa contribuição no sentido de conhecer criticamente diversos métodos de educação musical: Jaques-Dalcroze, Kodály, Willems, Orff, Martenot, Suzuki, Meyer-Denkmann, Paynter, Schafer, Wuytack. Isso porque o conhecimento, análise e avaliação de propostas existentes de pedagogia musical podem sustentar uma reapropriação – crítica, criativa e pessoal – de suas contribuições. Com base nessa reapropriação, o professor pode construir "um 'arsenal' de alternativas metodológicas, enquanto opções que lhe permitam ajustar flexivelmente sua prática, conforme a necessidade" (Penna, 2003, p. 82).

A questão não se resume, contudo, a escolher um método e utilizá-lo de forma flexível, procurando adaptá-lo à faixa etária de nossos alunos ou atualizando seu repertório, por exemplo, pois tais propostas pedagógicas carregam uma concepção de mundo, uma concepção de música; selecionam e organizam conteúdos, propondo procedimentos para abordá-los. Cabe, portanto, verificar se são compatíveis com a concepção de música que defendemos, se os conteúdos que trabalham são aqueles que priorizamos.

[10] Entendemos que os métodos podem dar indicações relevantes para a prática do educador musical, tanto em contextos escolares quanto extraescolares.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Alguns desses métodos, até pelo contexto de sua criação, prendem-se ao sistema tonal e ao ritmo métrico, que são, por vezes, tomados como modelo único e ideal de música[11]. Por sua vez, outras propostas pedagógicas – como as de Paynter, Schafer e Meyer-Denkmann –, comprometidas com a estética da música erudita contemporânea, trabalham o som e o ruído de modo mais amplo, explorando a sua manipulação criativa segundo princípios diversos de organização, dessa forma expandindo enormemente a concepção de música. No entanto, o trabalho pedagógico sobre a vivência musical do aluno – que ainda é, em geral, marcada pela tonalidade e pela métrica – não pode ser negligenciado.

A nosso ver, não se trata de opor padrões musicais, nem de descartar *a priori* alguma proposta pedagógica, em sua totalidade, por seu vínculo com certa concepção estética. Cabe a uma educação musical sintonizada com o mundo contemporâneo reconhecer e acolher a multiplicidade tanto de manifestações musicais, quanto de formas de experienciar a música na vida cotidiana, formas estas que têm se renovado com bastante rapidez nos últimos anos, inclusive em decorrência dos avanços tecnológicos e das novas mídias. Assim, como discutimos em trabalho anterior, "Em lugar de se prender a um determinado 'padrão' musical, faz-se necessário encarar a música em sua diversidade e dinamismo, pois sendo uma linguagem cultural e historicamente construída, a música é viva e está em constante movimento" (Penna, 2008, p. 26).

Podemos, sim, reapropriar-nos de propostas de construção de exercícios dos vários métodos, na condição de, compreendendo os princípios que embasam tais propostas, redirecioná-las para as metas que almejamos. Dessa forma, por exemplo, propostas do método Orff para trabalhar a fala podem embasar a elaboração de exercícios que explorem diversos estilos musicais que fazem uso da fala ritmada e/ou entoada

[11] Como um exemplo, o método Willems, que, apesar de explorar o espaço intratonal em uma etapa inicial, mantém o tonalismo como referência dominante. Diz ele: "Os cantos terão como base, antes de tudo, a escala maior, que é uma melodia perfeita, exemplar mesmo. Será utilizada [...] para despertar o sentido tonal próprio ao **grau atual de evolução de nossa raça**. Isto sem excluir outras formas melódicas próprias de outras raças e outras épocas; mas somente a título excepcional, já que estas não podem ter como **base de trabalho** um **valor perfeito** do ponto de vista pedagógico" (Willems, 1966 [1956], p. 15, tradução e grifo nossos).

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

no universo artístico da contemporaneidade, como o *rap*, a embolada ou o repente[12]. Essa apropriação pessoal e criativa orienta-se, portanto, por nossos objetivos pedagógicos e pelo contexto em que trabalhamos – que, muitas vezes, é a escola de educação básica, com seus desafios próprios, anteriormente discutidos.

Com isso, evidencia-se que, dentro de uma prática reflexiva, os métodos pedagógicos podem constituir um quadro para pensar e realizar a prática educativa, como indicado por Bru (2008, p. 7), sem que o papel do professor se reduza ao de um mero executor.

> *Hoje em dia impõe-se cada vez com maior evidência: que os professores não são apenas consumidores, mas são também produtores de materiais de ensino; que os professores não são apenas executores, mas são também criadores e inventores de instrumentos pedagógicos; que os professores não são apenas técnicos, mas são também profissionais críticos e reflexivos. De facto, não há ensino sem renovação permanente dos meios pedagógicos, sem uma concepção quotidiana de novos materiais [...] os professores encontram-se diante de uma actividade constante de produção e de invenção.* (Nóvoa, 2002, p. 36-37)

Nessa perspectiva, é indispensável, para a formação (inicial e/ou continuada) de qualquer educador musical, conhecer diversos métodos de educação musical, analisando-os criticamente. Eles sistematizam as diferentes respostas que distintos pedagogos musicais encontraram, em sua prática educativa, para a questão de **como** ensinar. Entretanto, como discutido ao longo deste texto, se dominar **o que** se ensina não é suficiente para um verdadeiro processo educativo, o **como** – a que necessariamente tem de se articular – deve ser sempre encarado de modo dinâmico, e nunca como uma "receita" pronta. Aprendamos com as várias propostas pedagógicas em educação musical, mas aprendamos, antes de mais nada, com nossa prática concreta em sala de aula, num constante processo de questionamento, de reflexão e de busca.

---

[12] "Assim, por exemplo, uma frase ritmada do refrão de um *rap*, de uma embolada, ou do mote de um repente pode ser explorada em diversos exercícios de fala. Dentre outras possibilidades, destacamos: como ostinato de base para uma improvisação [...], como um dos textos de uma recitação que sobrepõe várias vozes [...], como estribilho em um rondó [...]". Desse modo, a "articulação entre a vivência restrita da sala de aula e o universo musical mais amplo pode ser estabelecida, por um lado, pelo uso de elementos extraídos de obras de diferentes estilos como base para exercícios com fala e, por outro, por atividades de apreciação dessas obras após a realização dos exercícios de improvisação dirigida" (Penna, 2008, p. 211-212).

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Refutando a máxima de Bernard Shaw com que iniciamos esta discussão, diz Shulman (1986, p. 14, tradução nossa): "Com Aristóteles, declaramos que o teste definitivo da compreensão reside na habilidade de transformar seu conhecimento em ensinar. Quem sabe, faz. Quem compreende, ensina". O autor refere-se, em primeiro lugar, à compreensão dos próprios conteúdos a serem ensinados, como forma de permitir a sua reformulação e a sua transformação em produtos de ensino. Nesse sentido, o conhecimento cresce com o ato de ensinar (Shulman, 1986, p. 8). Assim, como aponta Nóvoa (2002, p. 36), o "professor tem que possuir certos saberes, mas, sobretudo tem que os compreender de modo a poder intervir sobre eles, desestruturando-os e reorganizando-os". Entendemos, então, que essa reorganização dos conteúdos com vistas a transformá-los em produtos de ensino já envolve a questão metodológica de como ensinar. E assim, mais uma vez, reafirma-se que é necessário compreender não apenas os conteúdos, mas o próprio processo de ensino e aprendizagem (em suas múltiplas dimensões), para que se possa, realmente, promover tal processo de modo efetivo.

Retomamos aqui, portanto, algumas de nossas considerações iniciais, agora compreendidas em maior profundidade: longe de uma função menor, que pode caber a quem não sabe, o ensinar constitui-se numa atividade bastante complexa, em que é preciso dar, ao conteúdo que se ensina (**o que**), uma forma (**como**, **o modo de** ensinar) que sustente uma verdadeira ação educativa.

Referências

BRASIL. Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 ago. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 2 maio 2009.

BRU, Marc. **Métodos de pedagogia**. São Paulo: Ática, 2008.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de psicopedagogia musical**. São Paulo: Summus, 1988.

GUARNIERI, Maria Regina. O início da carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, Maria Regina (Org.). **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 5-23.

GUZZO, José Roberto. Nota zero. **Veja**, São Paulo, ed. 2102, ano 42, n. 9, p. 122, 4 mar. 2009.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei n° 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. rev. ampl.Porto Alegre: Sulina, 2010.

_____. Não basta tocar? discutindo a formação do educador musical. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 16, p. 49-56, mar. 2007. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista16/revista16_completa.pdf>. Acesso em: 19 out. 2010.

_____. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo: Loyola, 1990.

_____. Revendo Orff: por uma reapropriação de suas contribuições. In: PIMENTEL, Lucia Gouvêa (Org.). **Som, gesto, forma e cor**: dimensões da arte e seu ensino. 4. ed. Belo Horizonte: C/Arte, 2003. p. 80-110.

SANTOS, Regina Márcia Simão. A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares: análise comparativa de quatro métodos. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. **Fundamentos da educação musical**. Porto Alegre: Abem, 1994. v. 2. p. 7-112.

SOBREIRA, Sílvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 20, p. 45-52, set. 2008. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista20/revista20_artigo4.pdf>. Acesso em: 19 out. 2010.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

WILLEMS, Edgar. **Educación musical**: guia didáctica para el maestro. Buenos Aires: Ricordi, 1966 [1956]. Original suíço.

_____. **Las bases psicológicas de la educación musical**. Buenos Aires: Eudeba, 1963 [1956]. Original suíço.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Capítulo 1

Émile Jaques-Dalcroze

A música e o movimento

Silvana Mariani

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora Intersaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Silvana Mariani *é licenciada em música pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Formou-se em violão clássico no Conservatório de Schaffhausen (Suíça) e estagiou como bolsista do Programa Bolsa Virtuose do Ministério da Cultura no Instituto Jaques-Dalcroze em Genebra (Suíça). Atua como professora de violão em cursos promovidos por conservatórios, escolas livres de música e universidades de vários estados brasileiros.*

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Ideias

1.1 Transformação na pedagogia musical no limiar do século XX

Émile Jaques-Dalcroze, com suas descobertas, abriu as portas para as inovadoras pedagogias musicais que surgiram na primeira metade do século XX. Jaques-Dalcroze desenvolveu gradualmente um método de educação musical baseado no movimento, onde o aprendizado ocorre por meio da música e pela música, por meio de uma escuta ativa. A Rítmica – sistema de educação musical criado por Jaques-Dalcroze, que visa a musicalização do corpo – é uma disciplina na qual os elementos da música são estudados através do movimento corporal. Por questionar a relação entre música e movimento através da interação espaço-tempo-energia, o Método Dalcroze despertou interesse no meio artístico, sobretudo entre dançarinos e dramaturgos.

Ao utilizar a palavra *método* para falar do legado deixado pelo compositor Jaques-Dalcroze à educação musical, estamos não somente nos referindo ao conjunto de composições e exercícios por ele elaborados para a prática de suas teorias pedagógicas, mas também a todo o conjunto de ideias filosóficas[1] que fundamentam as suas descobertas, numa pesquisa que se iniciou na juventude do artista, e que continua a existir naqueles que procuram adaptar os princípios da rítmica dalcroziana na formação do artista contemporâneo.

O compositor e pedagogo musical suíço Émile Jaques-Dalcroze elabora a base de sua pedagogia num momento em que a Europa vive grandes transformações sociais. O progresso e o avanço da ciência, em

[1] Jaques-Dalcroze deixou uma considerável obra teórica que reflete sobre suas investigações a respeito não somente da educação musical, mas também sobre a arte em geral, sempre buscando ferramentas de expressividade para preparar os artistas para suas profissões.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora Intersaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

especial as descobertas no campo da psicopedagogia, foram fatores determinantes para as mudanças do pensamento pedagógico no início do século XX. A sociedade europeia, em vias de abandonar o individualismo, característico do século XIX, entra no novo século com um pensamento mais coletivo e democratizador. A educação é direcionada à coletividade e as escolas de música e os conservatórios deixam de ser exclusivamente pensados para os alunos superdotados.

O pensamento de Jaques-Dalcroze pode ser melhor entendido quando contextualizado com o pensamento pedagógico de sua época e com as novas tendências que surgiam na educação, as quais caminhavam rumo a uma pedagogia ativa. Essa pedagogia, conhecida como "escola nova", passou a dar valor à experiência, chamando o aluno a participar ativamente do processo de aprendizagem. É neste contexto que Jaques-Dalcroze é convidado a contribuir para a reforma do ensino musical das escolas públicas de seu país.

Num momento de grandes transformações nos valores da sociedade, o corpo – como possibilidade de expressão – passa a receber especial atenção. Valores estereotipados do balé clássico foram substituídos pelos novos valores da dança moderna de Isadora Duncan[2], Ted Shawn e Ruth Saint-Dennis[3], entre outros. O interesse pelo movimento corporal, pela dança e pela ginástica já se iniciara no século anterior nos países de cultura alemã. Conhecido como *Körperkultur* (cultura do corpo), o movimento vinha inspirado nas correntes estéticas de Schopenhauer, Nietzsche e Wagner, e encontrou ressonâncias no teatro do suíço Adolphe Appia[4], com quem Jaques-Dalcroze manteve fecunda amizade. As teorias estéticas do músico e

[2] Isadora Duncan (1877-1927) revolucionou o balé clássico, buscando uma dança mais livre e expressiva. Passou a dançar de pés descalços e usando túnicas coloridas, inspirada nas danças da Grécia antiga. Foi uma das pioneiras da dança moderna nos Estados Unidos.

[3] O casal Ted Shawn (1891-1972) e Ruth Saint-Dennis (1877-1968) foi responsável pelo desenvolvimento da dança moderna nos Estados Unidos. Na escola Denishawn, por eles fundada, os trabalhos de dança eram desenvolvidos com base nas religiões, na arte e na filosofia oriental, com ênfase nas danças folclóricas orientais.

[4] Adolphe Appia (1862-1928), arquiteto e cenógrafo suíço, foi fundador de uma moderna concepção do espaço cênico, influenciando igualmente as modernas concepções de iluminação no teatro. Suas ideias aproximam-se ao conceito da "obra de arte total" de Richard Wagner.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

pedagogo francês François Delsarte[5] sobre a relação entre gesto e emoção e a expressão física das sensações também influenciaram, ainda que indiretamente, o trabalho de Jaques-Dalcroze para elaboração dos princípios da Rítmica.

Jaques-Dalcroze, sensível às transformações que ocorriam no campo da arte, não se conformava com a maneira mecânica e estéril com que seus alunos de harmonia e solfejo no Conservatório Superior de Música de Genebra aprendiam música. Passou a pensar em uma série de exercícios que fizessem com que o aprendizado musical passasse pela experiência corporal. Com isso, abriu as portas para uma profunda revolução ideológica no campo da educação, influenciando não somente toda uma geração de educadores musicais, como também dançarinos e dramaturgos. Artistas europeus tiveram contato com as ideias de Jaques-Dalcroze no Instituto de Rítmica de Hellerau na Alemanha e através das demonstrações de Rítmica de seus alunos, que se espalharam por toda a Europa. Essa nova pedagogia encontrou ressonâncias em muitos países europeus, chegando a ser conhecida e aplicada também na América Latina.

A grande contribuição de Jaques-Dalcroze está no fato de ter retirado o aluno da educação "livresca" a que estava submetido e fazê-lo participar de uma série de exercícios que demandam atuação física, tendo o corpo como objeto de expressão de uma representação dos elementos da música. Através dos movimentos corporais, o aluno passa a experimentar sensações físicas em relação à música, abrindo caminhos para a criatividade e a expressão. O grande objetivo de Jaques-Dalcroze era fazer o aluno experimentar e sentir para somente depois dizer "eu sei".

1.1.1 Pedagogia fundamentada na arte

A escola prepara a criança para todas as profissões, menos para a carreira artística (Dutoit-Carlier, 1965). Foi a partir dessa constatação que Jaques-Dalcroze elaborou lentamente as bases de sua pedagogia. Preparado

[5] François Delsarte (1811-1871), cantor, pedagogo e teórico do movimento, desenvolveu uma teoria sobre a expressividade humana conhecida como *Estética Aplicada*, que exerceu grande influência na concepção da dança moderna do século XX.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

para a arte desde a sua tenra infância, antes de elaborar as bases de sua pedagogia já era conhecido como um compositor fecundo e sua obra (canções, concertos, oratório, operetas) era apreciada e reconhecida pelo público europeu, especialmente na Suíça e na França.

Jaques-Dalcroze parece ter compreendido o ritmo como elemento concreto da música já na infância quando, em Viena, ouvia a música pulsante e dançante (valsas, mazurcas e polcas) dos concertos de orquestra de domingo regidos pelo compositor austríaco Johann Strauss. O jovem Jaques-Dalcroze frequentava também a ópera, o balé e o teatro, tendo inclusive participado como ator em representações teatrais. Mais tarde, em viagem à Argélia, a música árabe o despertará para uma nova consciência rítmica.

Mas é em Paris, através do contato com o pianista Mathis Lussy[6], que Jaques-Dalcroze se deixará influenciar pelas teorias relativas à expressão em música e os princípios de ação-repouso no ritmo. Com o *Tratado de Expressão Musical de Lussy*, aparece a primeira tentativa de conectar teoria musical com psicologia afetiva. Para Lussy, a expressão musical e o fraseado se dão através da alma inspirada do intérprete e não na estrutura interna da frase musical, como se pensava até então. Influenciado por essas ideias, Jaques-Dalcroze passa a pensar na união do gesto, do movimento e da música, desejando harmonizar as faculdades senso-motoras, mentais e afetivas dos alunos, a fim de conjugar música e expressão.

Fonterrada (2005) considera que é com a postura de artista que Jaques-Dalcroze analisa a situação da sociedade e da escola do seu país em seu tempo. Para ela, "suas ideias a respeito da arte como que contaminam sua relação com a educação e, inevitavelmente, permeiam a construção e a aplicação de seu sistema de educação musical" (Fonterrada, 2005, p. 116).

A temática da educação musical será a preocupação maior de Jaques-Dalcroze. Seu grande desafio será levar a arte para a sala de aula, transcender os meios educativos e transformar a aula de música em momentos poéticos.

[6] Mathis Lussy (1828-1910), psicólogo e pedagogo suíço, seus estudos sobre a natureza do ritmo influenciaram de forma determinante a prática pedagógica de Jaques-Dalcroze, que foi seu aluno.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Para Jaques-Dalcroze, toda ação artística é também um ato educativo e arte não se restringe à música. Ele estuda com seriedade as diferentes linguagens artísticas. Deseja que os bailarinos conheçam a música, que os regentes de coro compreendam as estruturas das obras executadas e que os músicos compositores conheçam a dança.

Jaques-Dalcroze acredita também que a fusão entre a música, palavra e gesto, a unidade artística tão almejada por Wagner, não seria possível sem uma educação musical de base que unisse os movimentos corporais e sonoros, assim como os elementos musicais e plásticos (Fonterrada, 2005). Segundo essa autora, é no sentido da superação das deficiências detectadas por Jaques-Dalcroze nos grupos artísticos no que se refere ao tratamento coletivo do gesto, que o educador empreende sua pesquisa que "desemboca em sua revolucionária proposta de educação musical pelo movimento" (Fonterrada, 2005, p. 118).

1.1.2 Didática baseada no movimento

A Rítmica criada por Jaques-Dalcroze pretendia desvencilhar o aluno de uma prática mecânica no aprendizado da música, normalmente apoiado na análise, na leitura e na escrita sem a participação do corpo, que ele considera fundamental para a sensibilização da consciência rítmica. Jaques-Dalcroze deseja libertar o aluno da inércia do corpo adquirida por meio de um processo de ensino-aprendizagem enciclopedístico, que privilegia a mente e o acúmulo de informações sem a participação do organismo como um todo. Assim, o pedagogo propõe o rompimento da dicotomia corpo-mente, estabelecendo relações entre estes dois através de uma educação musical baseada na audição e atuação do corpo. Suas reflexões buscam um caminho: "eu me pego sonhando com uma educação musical na qual o corpo faria ele mesmo o papel de intermediário entre os sons e nossos pensamentos, e se tornaria instrumento direto dos nossos sentimentos" (Jaques-Dalcroze citado por Dutoit-Carlier, 1965, p. 317, tradução nossa).

Jaques-Dalcroze entende que a consciência rítmica é resultado de uma experiência corporal, e que essa consciência pode ser intensificada através de exercícios que combinem sensações físicas e auditivas.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

A Rítmica propõe o aumento dessa consciência através do aperfeiçoamento dos movimentos no tempo e espaço. Pretende um refinamento dos sentidos por meio de uma escuta atenta e da atuação do corpo como uma unidade, os quais, através da sensorialidade e da sensibilidade, conduzem a uma consciência auditiva.

Nesse sentido, Jaques-Dalcroze constata que o movimento corporal tem uma dupla função: a manifestação visível de elementos musicais experimentados pelos sentidos, pensamentos e emoções, ao mesmo tempo em que é estratégia para aperfeiçoar a consciência rítmica através da expressão.

Santos (2001, p. 33), reavaliando a proposta educacional de Jaques-Dalcroze um século após seu surgimento, constata que:

> *Dalcroze tem como premissa a ideia de uma memória corporal, realizada por outras partes do corpo, além do ouvido, numa espécie de sinestesia. Discute-se hoje essa transversalidade tátil-cinestésico-visual-auditiva. Ela é desejada por profissionais de canto e de vários outros instrumentos, e é tema de estudos sobre cognição e memória, no campo da epistemologia e dos processos comunicacionais.*

1.1.3 Jaques-Dalcroze no Brasil

O Método Dalcroze foi implantado pela primeira vez no Brasil em 1937 no Conservatório Brasileiro de Música do Rio de Janeiro, exatamente um ano após a fundação desse conservatório. O método representava uma proposta inovadora para o ensino da música e era compatível com o espírito modernista da época. A etnomusicóloga Rosa Maria Zamith[7], que teve contato com o Método Dalcroze pela primeira vez em 1968, no Seminário de Música Pró Arte, no Rio de Janeiro, foi uma das primeiras professoras a utilizar exercícios dalcrozianos em escolas da rede pública daquele estado. Zamith (2008) relata que sua experiência com a cultura tradicional permitiu aproximar alguns exercícios de Jaques-Dalcroze com brincadeiras e danças folclóricas brasileiras e estrangeiras.

[7] Rosa Maria Zamith foi pesquisadora e professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e é pesquisadora convidada do Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Atualmente, alguns professores especializados em Método Dalcroze, entre eles o suíço-brasileiro Iramar Rodrigues[8], oferecem ocasionalmente cursos em oficinas de música, festivais e encontros de Educação Musical no Brasil. Através desses cursos de curta duração, estudantes de música, atores e dançarinos têm tido a oportunidade de vivenciar na prática a experiência pessoal e indescritível que uma lição de Rítmica provoca. A Rítmica está voltando a interessar artistas de todas as áreas.

Além disso, o estudo do referido método está presente nos conteúdos programáticos e ementas das disciplinas didáticas dos currículos de Licenciatura em Música e de outras áreas, como a Dança, o Teatro e a Educação Física. Em 2008, na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, foi defendida por José Rafael Madureira a primeira tese de doutorado realizada no Brasil sobre a experiência poética da Rítmica de Émile Jaques-Dalcroze.

Apesar do grande interesse pelo pensamento estético-filosófico de Jaques-Dalcroze por parte de artistas, no Brasil não há escolas especializadas no Método Dalcroze, a exemplo dos Estados Unidos, do Japão e de alguns países europeus. Mesmo assim, as ideias de Jaques-Dalcroze continuam a inspirar professores brasileiros. Em recentes artigos publicados por pesquisadores da educação musical no Brasil, há uma preocupação em demonstrar que o Método Dalcroze, um século após a sua criação, deve ser revisitado e reavaliado. Penna (1990, p. 73) propõe que, na escola, metodologias adequadas para a musicalização de alunos desde as séries iniciais, acompanhando toda a escolarização, poderiam se constituir "redirecionando contribuições dos métodos ativos", considerando a realidade brasileira. Santos (2001, p. 7) aponta para uma certa atualidade da crítica dalcroziana, chegando a afirmar que "nunca fomos modernos ou escolanovistas", e que "zonas de ressonância dalcroziana se instalaram nos territórios cênico-teatral e musicoterapêutico e não repercutiram tão intensamente no meio pedagógico musical". Já Fonterrada (2005, p. 121-122) considera que "é a convivência entre liberdade de expressão e estrutura de movimento corporal que garante a atualidade do sistema Jaques-Dalcroze em nossos dias". A autora observa ainda que a ideia de estrutura

[8] Brasileiro radicado na Suíça, é professor licenciado no Instituto Jaques-Dalcroze em Genebra e ministra cursos e conferências na Europa, no Brasil e na América Latina.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

está presente no corpo e na música, assim como nas relações estabelecidas "pelo indivíduo consigo próprio, com o outro, com o espaço e com as sonoridades". Se muitos pesquisadores estão de acordo com a necessidade de "revisitar" Jaques-Dalcroze no século XXI, é também consenso que todo método é impregnado da ideologia de seu tempo e que a aplicação do Método Dalcroze na atualidade requer uma reavaliação deste, considerando as condições atuais do mundo contemporâneo e a realidade sociocultural de cada grupo. O Instituto fundado por Jaques-Dalcroze na Suíça, e que leva seu nome, continua sendo um dos principais centros de formação profissional de professores para essa pedagogia. Oferece cursos de Rítmica para pais e crianças a partir dos três anos de idade, assim como cursos de Rítmica, Solfejo e Improvisação para adultos. A formação profissional possibilita a obtenção de diploma em Bacharelado em Artes (música e movimento) e Mestrado em Artes e Pedagogia. O Instituto também oferece curso de pós-graduação em Método Dalcroze para instrumentistas, professores de música ou de dança, pedagogos e profissionais especializados em psicomotricidade.

Vida e obra

1.2 A música como meio para uma experiência poética do corpo

1865-1883: Primeiros anos e formação musical

Émile-Henri Jaques, primeiro filho do casal suíço Jules Jaques e Julie Jaunin, nasceu em Viena, na Áustria, no dia 6 de julho de 1865. Com seis anos de idade, inicia estudos de piano. Na capital austríaca, assiste, aos domingos, no Parque do Estado, os concertos da Orquestra Imperial regidos por Johann Strauss. Em

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora Intersaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

1875, muda-se com sua família para Genebra, Suíça, onde continua tendo aulas particulares de piano e estuda numa escola privada. Dois anos depois, é admitido no Colégio Calvino e no Conservatório de Genebra, onde obtém prêmios por suas composições e recitais. Em 1881, compõe a opereta *La Soubrette*, que será representada no ginásio. Suas primeiras canções serão bem recebidas por seus colegas membros da Sociedade de Belas-Letras. Termina, em 1883, os estudos secundários e participa em representações teatrais como ator, realizando uma turnê pela França. Ingressa na Universidade de Genebra, onde permanece por pouco tempo.

1884-1889: Viagens e experiências artísticas

Em 1884, segue para Paris com o intuito de realizar estudos musicais e artísticos com Gabriel Fauré, Albert Lavignac, Vicent d'Indy e Marmontel. Estuda dicção com o dramaturgo Talbot, da *Comédie-Française*. Em 1886, a convite do compositor e regente Ernest Adler, viaja para a Argélia para reger uma orquestra de *Teatro de Vaudeville*. Em contato com a cultura local, toma consciência do significado do modelo aditivo da rítmica na música árabe. A partir do reencontro com o colega de colégio Raymond Valcroze, adota o nome artístico de Jaques-Dalcroze, emprestando e fazendo uma pequena modificação no nome de seu colega. No ano seguinte, retorna a Viena e é admitido na Academia de Música, onde realiza estudos de harmonia, contraponto e composição com vários maestros, entre eles Bruckner e Fuchs. Em 1889, retorna a Paris para estudar com Mathis Lussy, que se dedicava aos estudos das leis da expressão e do ritmo musical. Lussy exercerá forte influência na vida do futuro criador da Rítmica.

1891-1909: Início das atividades como pedagogo

Em 1891, Jaques-Dalcroze retorna à Suíça, onde é convidado a participar da Academia de Música de Genebra como responsável pela cadeira de história da música. Realiza também conferências sobre história da música em diferentes cidades da Suíça francesa. Em 1892, é nomeado professor de harmonia e solfejo superior no Conservatório de Genebra, onde dá início a experimentos que culminarão no seu novo sistema

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

de educação musical. Em 1896, passa a ser redator do jornal *La Gazette musicale de la Suisse romande*. Em 1898, é publicado o artigo *Les Études Musicales et l'Éducation de l'Oreille*. Casa-se, em 1899, com a cantora lírica Maria-Anna Starace, cujo pseudônimo artístico era Nina Faliero. A cantora será a grande responsável pela divulgação das canções de Jaques-Dalcroze pela Europa. A partir de 1901, trabalha como redator do jornal *La Musique en Suisse* e inicia suas investigações para o desenvolvimento das faculdades auditivas. Seu método de Rítmica começa a tomar forma. Em 1902, participa de uma série de conferências na Suíça francesa, expondo suas ideias sobre a Rítmica. Abre uma classe especial para experimentar com os alunos suas descobertas e propostas pedagógicas. Participa, em 1905, do Congresso de Ensino Musical da Associação dos Músicos Suíços – Soleure. Apresenta um memorando sobre a reforma do ensino musical nas escolas. 1906 é o ano do encontro com o encenador suíço Adolphe Appia. Esse encontro marca o início de uma criativa e intensa amizade, que culminará na utopia de Hellerau. Jaques-Dalcroze, em 1907, inaugura uma série de demonstrações de seu método de Rítmica pela Europa. Em 1909, aconteceu a publicação do primeiro número da Revista bilíngue *Le Rythme/Der Rhythmus*, que se tornou um importante meio de divulgação da Rítmica. Wolf Dohrn, fundador da sociedade Die Werkstätten, propõe a criação de um instituto de Rítmica em Hellerau, na Alemanha.

1910-1914: Expansão da Rítmica

Em 1910, Jaques-Dalcroze renuncia ao Conservatório de Genebra, onde recebe o título de professor honorário. O ensino da Rítmica para crianças até doze anos passa a ser oficial no Conservatório. É nomeado Doutor *Honoris Causa* pela Universidade de Genebra. A inauguração do Instituto de Rítmica em Hellerau acontece em 1911, estando presentes inúmeras celebridades internacionais. Artistas de todas as partes do mundo, entre eles atores da Companhia do Teatro Nacional Russo e bailarinos da Companhia de balé Diaghilev participam de suas aulas. Em Londres, 1913, é o ano da fundação da London School of Dalcroze Eurhythmics, responsável pela difusão do Método Dalcroze em vários países do mundo. A morte do fundador do Instituto de Hellerau e a explosão da primeira guerra mundial fazem as autoridades alemãs fecharem o Instituto.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora Intersaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

1915-1950: Retorno a Genebra e fundação do Instituto Jaques-Dalcroze

O retorno do pedagogo a Genebra é marcado pela inauguração, em 1915, do Instituto Jaques-Dalcroze. Nos dois próximos anos, são publicados os dois volumes do seu método de educação musical, denominados *La Rythmique I et II: enseignement pour le développement de l'instinct rythmique et métrique, du sens de l'harmonie plastique et de l'équilibre des mouvements et pour la régularisation des habitudes motrices*. É publicado o primeiro número do jornal *Rythme*, do Instituto Jaques-Dalcroze. Em 1919, a Rítmica é introduzida na *Grand-Opéra de Paris*, através de Jacques Rouché. No ano seguinte, Jaques-Dalcroze ministra cursos e conferências na França e na Bélgica. É também o ano da publicação do livro *Le rythme, la musique et l'éducation* (O ritmo, a música e a educação), que contém ensaios críticos escritos por Dalcroze entre 1898 e 1919. A partir de 1922, seu método de Rítmica passa a ser utilizado também no plano terapêutico. Em 1925, uma conferência na Itália é responsável pela difusão da Rítmica nesse país. O primeiro Congresso Internacional de Rítmica em Genebra acontece em 1926, acolhendo as mais destacadas personalidades da Europa em matéria de pedagogia musical, com a presença de representantes de 12 países. Ocorre a criação da União Internacional de Professores de Método Dalcroze (UIPD), tendo Émile Jaques-Dalcroze como presidente honorário. Essa associação será substituída, em 1977, pela Federação Internacional dos Professores de Rítmica (Fier). A partir de 1928, a Rítmica começa a ser ensinada regularmente nas escolas primárias de Genebra. Em 1929 Jaques-Dalcroze realiza uma turnê pela Alemanha, Países Baixos e Suíça. O Conservatório de Stuttgart (Alemanha) introduz oficialmente o ensino do Método Dalcroze em seus cursos. Em 1930, a Sociedade Dalcroze é fundada no Japão e, a partir de 1934, a Rítmica é ensinada oficialmente no Instituto Real de Ginástica da Suécia, em Estocolmo. De 1915 até 1934, 7.253 alunos de 46 nacionalidades são educados pelo Método Dalcroze em Genebra. Em 1935, Jaques-Dalcroze recebe o título de cidadão de honra de Genebra. Na ocasião, foi-lhe oferecido um álbum contendo 10.500 assinaturas de alunos de Rítmica recolhidas nas instituições do mundo inteiro, onde seu método foi aplicado. No ano de 1936, acontece o primeiro Congresso Internacional de Educação Musical em Praga. Jaques-Dalcroze é designado Doutor *Honoris Causa* pela Universidade de Chicago. As demonstrações de Rítmica e turnês pela Europa e América só param de acontecer com a eclosão da II Guerra Mundial. Em 1945 acontecem importantes eventos para

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

festejar o 80º aniversário de Jaques-Dalcroze. Ele recebe, pela Universidade de Lausanne, mais um título de Doutor *Honoris Causa*. No próximo ano, recebe o prêmio da Cidade de Genebra por Literatura, Música e Belas-Artes. Em 1947, Jaques-Dalcroze é designado Doutor *Honoris Causa* pela Universidade de Clermont-Ferrand. A Dalcroze School of Music de Nova Iorque é reconhecida como uma das mais importantes escolas de música dos Estados Unidos. A Fundação Jaques-Dalcroze é constituída em 1948, tendo como presidente o compositor Frank Martin. Em 1950, morre, em Genebra, Émile Jaques-Dalcroze. Em sua homenagem, o estado de Genebra compra o edifício-sede de seu instituto para abrigar e subvencionar a Fundação Jaques-Dalcroze. Esse Instituto continua em plena atividade, ainda no mesmo endereço.

1.2.1 Produção musical e pedagógica

São inúmeras as composições de Jaques-Dalcroze. Suas canções ficaram muito conhecidas na Suíça, na França e na Alemanha. Ele também compôs óperas. Sua primeira ópera-cômica *La Soubrette* foi composta quando tinha apenas 16 anos. O compositor também conta com inúmeros concertos, suítes, oratórios e cantatas, além de peças solo para piano e composições para música de câmera com distintas formações. Jaques-Dalcroze compôs igualmente peças patrióticas para solista, coro e orquestra que eram executadas na *Suisse romande* (Suíça francesa) durante as festas de verão. *Impressions tragiques* para orquestra, peça composta em 1914, representa um diferencial nas suas composições pelo seu caráter trágico, representativo para os acontecimentos políticos que ocorriam na Europa nessa época. É grande também a produção de Jaques-Dalcroze para fins didáticos, destacando pequenas melodias e estudos rítmicos, 50 estudos miniaturas de métrica e rítmica para piano, canções sem palavras para a "plástica animada", vocalizes, exercícios de intonação[9] e marchas rítmicas.

Durante toda a sua vida, Jaques-Dalcroze escreveu seus pensamentos sobre a música, a arte e a educação. Sua produção pedagógica inclui livros, artigos publicados em periódicos, material didático e ensaios.

[9] Intonação ou entoação da voz: na música se refere a certas técnicas de solfejo que ajudam o estudante a ajustar a voz à altura e afinação correta.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Os textos mais importantes de Jaques-Dalcroze a respeito da Rítmica estão reunidos, em forma de ensaios, no já citado livro *Le rythme, la musique et l'éducation*, publicado na Suíça em 1920. Os livros *Souvenir, notes et critiques* (Lembranças, notas e críticas), de 1942, *La musique et nous: notes sur notre double vie* (A música e nós: notas sobre nossa vida dupla), de 1945, e *Notes bariolées* (Notas multicoloridas), de 1948, contêm reflexões e aforismos de Jaques-Dalcroze sobre música e sociedade.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Proposta pedagógica

1.3 Compreensão musical através da interação mente-corpo

O Método Dalcroze nasceu da observação das experiências realizadas com alunos de solfejo e harmonia do Conservatório de Genebra, onde Jaques-Dalcroze começou a lecionar. Percebendo as dificuldades rítmicas de seus alunos, Jaques-Dalcroze concluiu que a falta de ritmo e compreensão harmônica dos futuros músicos provinha do fato de experimentarem a audição somente no momento em que deveriam escrever. Passou, então, a considerar a musicalidade puramente auditiva, sem a participação do organismo como um todo, como uma musicalidade incompleta.

A partir dessas conclusões, começou a elaborar uma série de exercícios para sanar as dificuldades dos alunos. Os exercícios buscavam estabelecer relações entre o movimento e a audição, os sons e as durações, o tempo e a energia, o dinamismo e o espaço, a música e o gesto (Jaques-Dalcroze, 1965 [1920]). O objetivo primeiro dos exercícios de Rítmica é fazer com que o aluno se familiarize com os elementos da linguagem musical através do movimento corporal. Por outro lado, através da música, o aluno recebe toda uma educação que passa tanto pela experiência sensório-motora, quanto pela experiência estética.

Apesar de Jaques-Dalcroze ter deixado uma grande quantidade de escritos que refletem sobre seu pensamento estético-pedagógico em relação à música, à dança e à dramaturgia, além de uma série de composições próprias compostas para a sua prática pedagógica, e alguns cadernos didáticos, ele não nos deixou propriamente um método, no sentido de um manual a seguir com exercícios progressivos. Os ritmicistas, alunos de Jaques-Dalcroze, a partir da experiência vivida nas aulas de Rítmica, passaram a elaborar exercícios de acordo com a realidade de seus alunos e a especificidade artística de cada grupo. Muitos desses exercícios e experiências foram relatados na Revista *Le Rythme*[10], que teve grande circulação na Europa no início do século XX.

Quando aplicada no campo da educação musical, era desejo do próprio Jaques-Dalcroze que, uma vez entendidos os princípios, a Rítmica fosse adaptada às características das crianças de cada país, e que houvesse um interesse do professor pela constante renovação desta. Isso implica adaptá-la, também, às condições sociais e culturais dos alunos.

As três ferramentas básicas do Método Dalcroze são a rítmica, o solfejo e a improvisação. A utilização do método deve contemplar, portanto, a experiência do movimento, os aspectos do treinamento auditivo e vocal e os aspectos de improvisação, para proporcionar os pensamentos musicais próprios. O material didático deve ser elaborado pelo próprio professor, de acordo com a necessidade dos alunos. Deve ser de ordem progressiva, partindo de divisões rítmicas simples e melodias menos extensas. Convém que seja adaptado a cada situação, respeitando a cultura local, utilizando elementos da cultura popular, assim como o instrumentário de cada região.

1.3.1 Rítmica

Acreditando que a experiência motriz é a primeira forma de compreensão da música, a Rítmica é o centro da pedagogia dalcroziana. Jaques-Dalcroze parte do princípio de que as primeiras experiências musicais são de ordem motora. Para a criança, a percepção do som e sua tradução motora são imediatas e ela costuma

[10] *Le Rythme* (O Ritmo), revista editada pela Fier.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora Intersaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

sentir prazer com a experiência física. Ele observou que os movimentos naturais das crianças – andar, correr, saltitar e balançar – expressam naturalmente elementos da música. O corpo passa, então, a ser um meio privilegiado para vivenciar a dimensão temporal da música, podendo a Rítmica ser entendida como uma estimulação da atividade motora por meio dos eventos musicais.

A Rítmica exige não somente a participação do corpo, mas também da mente, pois uma escuta ativa pode gerar uma consciência rítmica. Por isso, ao mesmo tempo em que a Rítmica é uma educação musical através da experiência corporal, é também uma educação corporal através da vivência musical. Os exercícios de Rítmica devem procurar explorar a relação tempo-espaço-energia, relação essa inseparável na música e na dança. O movimento corporal é utilizado como meio de sensibilização e experimentação não somente do ritmo, mas de todos os elementos da linguagem musical, como a altura dos sons, os intervalos, as notas dos acordes, as estruturas harmônicas e cadências. As lições de Rítmica visam estabelecer as relações entre música e gesto, entre ritmo musical e expressividade do corpo.

A Rítmica propicia a integração das faculdades sensoriais, afetivas e mentais, favorece a memória e a concentração, ao mesmo tempo em que estimula a criatividade. O professor não deve perder de vista que a Rítmica em si mesma não constitui um fim, mas um meio para fazer relações, um caminho para a educação musical. Ao elaborar sua aula, deve cuidar para que o corpo se transforme em instrumento que traduza os elementos musicais. Assim, ao caminhar, o aluno deverá buscar a economia de gestos, observar as tensões e distensões dos músculos, a regularidade e continuidade do movimento. Esses cuidados serão os mesmos que o aluno necessitará ao executar uma obra com seu instrumento.

Os exercícios podem apresentar os motivos musicais, as vozes que se relacionam e se ocultam nas polifonias, dar a perceber os modos da escala, as tonalidades, além de trabalhar as frases musicais e a forma, os compassos, divisões rítmicas, os andamentos, as articulações e as dinâmicas. O aluno vivencia esses elementos através do caminhar, saltitar, pular, coreografando as formas musicais, ocupando o espaço e mudando de direções. Todos os exercícios são realizados num espaço amplo, possibilitando o movimento e a expressão. Os alunos reagem aos impulsos dados pela música, que pode ser tocada ou cantada.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Ao correr, o aluno deve interromper e recomeçar um movimento com precisão e equilíbrio dentro de um tempo e espaço delimitados, sem perder o andamento. O espaço precisa ser explorado mudando os planos de altura, as direções, a trajetória. O aluno irá reagir aos comandos dados pelo professor através dos estímulos sonoros. É importante trabalhar a dissociação entre braços e pernas, assim como outras partes do corpo. Os movimentos não devem ser automatizados. Por isso, o professor deve sempre improvisar os exercícios com novos meios musicais, para que o aluno se surpreenda a cada lição.

O piano é o instrumento mais adequado para a aula de Rítmica, pelas possibilidades que oferece ao professor/intérprete de representar os diferentes elementos da música, os quais também serão trabalhados no solfejo e na improvisação.

1.3.2 Solfejo

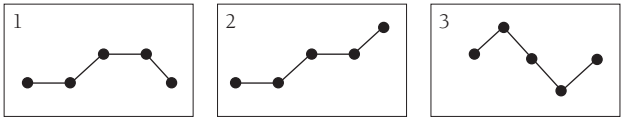
O solfejo dalcroziano consiste na aplicação dos princípios da Rítmica ao solfejo, que deve ser vivido antes de ser lido e analisado, ou seja, o solfejo oral e corporal vem antes do escrito. O aluno deve ter a oportunidade de cantar, mover-se, gesticular, reger e tocar instrumentos de percussão. É através do solfejo que o aluno desenvolve o ouvido interno, a afinação, a aptidão vocal, a respiração, a leitura e a interpretação. Os exercícios de solfejos melódicos e rítmicos são acompanhados de gestos, marcando os compassos e as pulsações, indicando as frases através das mudanças de direção. Deve-se buscar a interação entre a experiência auditiva e a experiência física.

A experiência do solfejo parte de uma prática que consiste em reconhecer o desenho melódico da melodia, independente da altura. O solfejo é, portanto, relativo. O aluno deverá reconhecer as melodias ascendentes e descendentes que são tocadas no piano, através do movimento corporal que, posteriormente, será expresso por meio de símbolos escritos. Então, desenha gráficos que representam o movimento da melodia, preenche as notas que faltam numa "escadinha" de notas, entre outras atividades. Aplicam-se, também, desenhos como linhas curtas e longas, "estrelinhas" pretas e brancas, e uma série de outros modelos gráficos para reconhecer a duração das notas dentro de uma pulsação.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

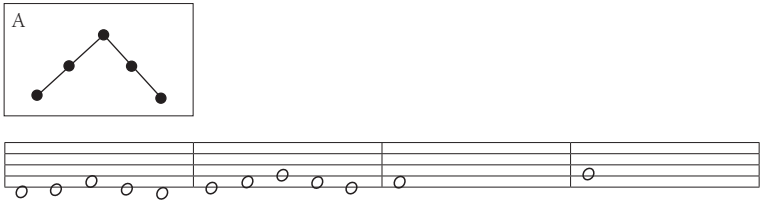
Figura 1.1 – Exercícios de solfejo

1. Jogo de notas



2. Ditado de notas: escreva os desenhos das notas ouvidas

3. Continuar o mesmo desenho melódico segundo as notas propostas e, em seguida, cantar, com ou sem o nome das notas



(continua)

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora Intersaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

(Figura 1.1 – conclusão)

4. Falar ou bater os desenhos escuros e fazer silêncio nos claros

Fonte: Fédération des Ecoles Genevoises de Musique, 1996.

Somente depois dessa etapa os alunos aprendem o nome das figuras rítmicas, partindo da semibreve e da mínima, avançando para a semínima e a colcheia. Aos poucos a altura da melodia é definida por meio de uma única linha. A introdução da pauta ocorre em seguida, sem, contudo, acrescentar uma clave. Trata-se de reconhecer e saber desenhar as notas nas linhas. Posteriormente, as claves de Sol e de Fá são apresentadas simultaneamente. Desde o início, o aluno aprende a solfejar nas duas claves. A primeira escala aprendida no solfejo será a de Dó Maior, passando em seguida para a escala de Sol Maior e Fá Maior e assim sucessivamente, utilizando o ciclo das quintas.

Paralelamente ao ensino da leitura melódica, o aluno pratica a leitura rítmica sem altura definida, alternando as mãos esquerda e direita em exercícios de leitura a duas vozes. Os gestos de regência que descrevem os compassos das melodias cantadas ou tocadas no piano pelo professor são praticados simultaneamente com as leituras rítmicas e melódicas. O repertório utilizado no solfejo consiste em melodias criadas pelo professor, assim como canções infantis e do folclore de diferentes países. Nos níveis mais avançados de solfejo, o aluno é incentivado a solfejar melodias complexas do repertório de música erudita ocidental. Embora caminhe para o cromatismo, até o quarto ano de solfejo elementar o aluno não pratica o solfejo atonal.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

1.3.3 Improvisação

Jaques-Dalcroze dava grande ênfase ao aspecto da improvisação no processo de aprendizagem musical. Para ele, tanto a improvisação vocal, quanto a instrumental ou corporal deveriam ocupar um espaço nas lições de música.

> *Me parece que a faculdade de improvisar deveria ser cultivada desde o início dos estudos musicais. Parece inútil ensinar uma técnica a alguém que não tenha o desejo de se servir da mesma para um fim pessoal. É muito belo saber exprimir as ideias dos outros, mas é preciso mesmo assim saber exprimir de tempos em tempos as suas próprias ideias.* (Jaques-Dalcroze, 1948, p. 141, tradução nossa)

A improvisação é o momento criativo em que o aluno demonstrará suas próprias ideias musicais e os conteúdos que foram assimilados a partir da experiência. É o momento em que o aluno se torna compositor e coreógrafo, é o momento da síntese. A improvisação não acontece somente após alguns anos de aprendizagem, mas em cada aula, como consequência do trabalho realizado. Portanto, o professor propõe exercícios de improvisação, que correspondam ao conteúdo da aula, por meio de atividades vocais, instrumentais e corporais.

As possibilidades de expressar os conteúdos aprendidos são infinitas. O aluno iniciante, por exemplo, através de gestos pode expressar o balanço de uma cantiga de ninar ou diferentes figuras rítmicas, pode responder intuitivamente a perguntas-respostas de uma melodia ou, ainda, improvisar cantando figuras rítmicas e melódicas os compassos vazios de uma canção. Essas mesmas possibilidades são realizadas por alunos de classes mais avançadas, porém utilizando instrumentos musicais. Coreografias e *performances* apoiadas em obras musicais são também criadas nas aulas de Rítmica.

O corpo, uma vez convertido em instrumento musical, deve poder expressar os elementos da música, como ritmo, melodia, harmonia, fraseado e dinâmica, por meio do movimento e da expressão corporal.

Por fim, é importante ressaltar que a Rítmica pode ser praticada por pessoas de todas as idades. É dirigida a músicos profissionais e amadores, e muito apropriada para uma formação de base para a música e a dança, sendo também aconselhável na formação de atores. A Rítmica apresenta grandes resultados nos trabalhos terapêuticos ligados à psicomotricidade. Há escolas especializadas em Rítmica para alunos com necessidades especiais.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

1.4 O corpo que vive, expressa e se desenvolve

No Brasil, não dispomos de um método ou manual explicativo para realizar as aulas de Rítmica, nem livros de solfejo progressivo elaborados dentro dos princípios dalcrozianos. Poucos professores de música são ao mesmo tempo pianistas, o que facilitaria consideravelmente a execução de exercícios. Com isso, o professor deve buscar meios criativos para aplicar os pensamentos pedagógicos de Jaques-Dalcroze dentro da realidade em que vive. Assim como Jaques-Dalcroze criou exercícios para sanar as dificuldades rítmicas de seus alunos de solfejo e harmonia, o professor de música deve criar exercícios que correspondam às necessidades de seus alunos, tendo sempre em mente que a Rítmica é, ao mesmo tempo, uma educação **para** a música e **através** da música.

As atividades que propomos a seguir foram inspiradas a partir da observação feita por esta autora durante um estágio realizado no Instituto Jaques-Dalcroze em Genebra, na Suíça, nos anos de 1998 e 1999. Tanto para as atividades de Rítmica como para a improvisação, os alunos podem interagir com objetos como cordas, bambolês, bolas, lenços e fitas para ilustrar as suas representações. A sala de aula deverá ser ampla, possibilitando a exploração do espaço para os exercícios coletivos e as improvisações individuais. Também é importante que os alunos compareçam às aulas vestidos com roupas confortáveis, que possibilitem o movimento.

1.4.1 Aula de Rítmica

Esta aula de Rítmica está dividida em duas partes – **primeira**: andar, correr, saltitar, galopar, balançar; **segunda**: Chapeuzinho Vermelho – e foi pensada para ser executada com grupos de crianças na faixa etária de 5 a 8 anos, em espaço amplo. A duração da aula não deve ser superior a 45 minutos.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Andar, correr, saltitar, galopar, balançar

Os alunos se espalham pela sala e caminham de acordo com os ritmos executados ao piano pelo professor. Canções serão improvisadas ao piano, contendo figuras rítmicas como duas colcheias para o caminhar, quatro semicolcheias para correr, colcheia pontuada seguida de semicolcheia para o saltitar. O galope é realizado com uma figura rítmica composta de uma semicolcheia seguida de uma colcheia pontuada. O professor, enquanto toca, cria frases com as diferentes figuras rítmicas, às quais as crianças devem reagir mudando a forma de caminhar conforme o combinado para cada figura rítmica. É importante que as crianças não caminhem em círculo, mas aprendam a utilizar todo o espaço, mudando as direções e percebendo como devem se movimentar para não se chocarem entre si. O professor fará variações de andamento para os exercícios.

Chapeuzinho Vermelho

Contar, para as crianças pequenas, histórias em que os personagens ganham motivos musicais é uma forma de explorar esses motivos e aguçar o ouvido interno. Tomemos a história clássica de Chapeuzinho Vermelho como exemplo.

A história é contada enquanto o professor improvisa uma melodia com colcheias ao piano. Os alunos ouvem a história enquanto caminham na pulsação. Aparece o motivo de Chapeuzinho Vermelho em uma melodia com colcheia pontuada seguida de semicolcheia. As crianças mudam sua forma de caminhar. Segue-se improvisando com colcheias. O lobo também vai aparecer num motivo construído com a mesma figura rítmica do personagem anterior, mas desta vez na região grave do piano. Os momentos de tensão da história serão representados com acordes dissonantes, e podem ser os momentos onde a criança para de caminhar ou correr e apenas escuta atentamente, voltando a se movimentar quando os motivos reaparecem (O Método Dalcroze dá muita importância à necessidade de aprender a parar e reiniciar um movimento dentro da pulsação). O grupo pode ser dividido em dois, sendo uma parte responsável por saltitar quando aparece o motivo de Chapeuzinho e outra responsável pelo motivo do lobo. As vozes podem aparecer em

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

forma de contraponto, requerendo assim mais atenção da parte da criança para reconhecer os motivos em meio a outras linhas melódicas.

Variação

Uma infinidade de canções que utilizam ritmos de marcha, salto, galope, balanço são encontradas na Coleção Disquinho, da gravadora Continental. Nessa coleção, alguns compositores, entre eles Braguinha[11], compuseram canções que foram arranjadas e orquestradas pelo maestro Radamés Gnattali[12] para os clássicos da literatura infantil. Lançados, inicialmente, nas décadas de 1940 e 1950, os discos foram relançados pela gravadora WEA em formato de CD e podem ser encontrados no mercado. Essa coleção representa um manancial de inspiração de motivos melódicos e de arranjos orquestrais.

1.4.2 Improvisação

Esta aula de improvisação foi pensada para ser executada com grupos de alunos na faixa etária de 8 a 12 anos. A duração da aula não deve ser superior a 45 minutos e não necessita de espaço muito amplo para ser realizada.

Chapeuzinho Amarelo

As mesmas ideias usadas para o exercício de Chapeuzinho Vermelho podem ser aplicadas a uma técnica de composição contemporânea. A clássica história de Chapeuzinho Vermelho foi reinventada pelo

[11] Braguinha é o apelido do compositor carioca Carlos Alberto Ferreira Braga (1907-2006), também conhecido como João de Barrro. Compositor de música popular brasileira, ficou muito conhecido pelas suas Marchinhas de Carnaval.

[12] Radamés Gnattali (1906-1988), compositor brasileiro de grande renome, também foi pianista, maestro e arranjador.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

compositor e escritor Chico Buarque[13] e lançada em forma de livro infantil[14]. As ilustrações, que são do cartunista Ziraldo[15], e a própria história, narrada em uma linguagem mais moderna, fazem do livro uma fonte de inspiração para a criação de motivos melódicos usando elementos da música contemporânea. A personagem Chapeuzinho Amarelo, por exemplo, repete a palavra *lobo* várias vezes até se transformar em *bolo: lobolobolobolobolobolobolo*. A repetição contínua de um motivo musical inspira a criação de um motivo minimalista. Ao final da história, a menina decide brincar com os nomes dos animais, falando as sílabas de trás para frente: dragão vira "gãodra", coruja vira "jaruco" e assim por diante. Essas palavras, transformadas em motivos musicais, podem aparecer na melodia em movimento retrógrado, como nas fugas de Bach. Outras técnicas de tratamento do motivo, como a diminuição e o aumento, também podem ser exploradas. O professor improvisa ao piano, e pede aos alunos que reconheçam os motivos melódicos inventados para cada personagem, demostrando isso na forma de caminhar. Em seguida, o professor improvisa em uma determinada tonalidade e, em certos momentos da improvisação, pede a um aluno que crie um motivo com a característica de um dos personagens, dentro da harmonia proposta.

1.4.3 Solfejo

Esta aula de solfejo foi pensada para ser executada com grupos de alunos a partir de 12 anos. A duração da aula não deve ser superior a 45 minutos. É necessário espaço amplo para ser realizada.

[13] Chico Buarque é o nome artístico do compositor de música popular brasileira, dramaturgo e escritor Francisco Buarque de Holanda, nascido no Rio de Janeiro no ano de 1944.

[14] BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho Amarelo**. 12. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 2003.

[15] Ziraldo Alves Pinto (1932-), famoso cartunista e chargista brasileiro, que também tem sido aclamado como **escritor de literatura infantil**.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Alternância de compassos

Os exercícios a seguir partiram da busca de alternativas para um grupo de alunos que deveria aprender a tocar ao violão uma *cueca*, ritmo característico do folclore chileno. A peça é alternada entre compassos 6/8 e 3/4, ou seja, com pulsações binárias e ternárias, embora o número de colcheias dos respectivos compassos seja o mesmo para ambos os compassos. Para trabalhar essas divisões rítmicas, propomos uma série de exercícios que facilitarão a leitura rítmica na hora de solfejar e executar uma peça de tal natureza. Os alunos se espalham e caminham pela sala na pulsação das colcheias (um passo para cada colcheia). Enquanto isso, o professor improvisa no instrumento uma peça que alterne compassos 6/8 e 3/4. Com os braços, e sem parar de caminhar, os alunos fazem gestos de regência (binária ou ternária), de acordo com a divisão rítmica que estão escutando. A um aviso do professor, inverte-se o exercício. Enquanto as mãos batem palmas preenchendo a pulsação das colcheias, o corpo balança de um lado para o outro quando o compasso for binário, e move-se pela sala quando for ternário. Os pés, no compasso 3/4, executarão três semínimas, enquanto as mãos batem seis colcheias. Alternam-se os movimentos com maior frequência, ora marcando as pulsações com os pés, ora com as mãos, para aumentar a capacidade de ação e reação. O professor pode ainda tornar a atividade mais complexa, tocando em compasso 6/8 enquanto os alunos marcam as pulsações em 3/4 e vice-versa.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora Intersaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Figura 1.2 – Exemplo de peça musical para trabalhar a alternância de compassos binários e ternários

Fonte: Rivoal, 1990, p. 8.

Cueca: variação

Para trabalhar alternância de compassos 6/8 e 3/4, os alunos se espalham pela sala, cada qual tendo uma bolinha de borracha na mão direita. Eles trabalham em dupla, embora andem livremente pela sala. Enquanto o professor improvisa em compasso ternário, os alunos caminham em colcheias, quicando a bolinha no chão a cada pulsação da unidade de tempo (semínimas) e retomando a bolinha nos tempos fracos. Quando o professor passa a improvisar em 6/8, os alunos lançam a bolinha rente ao chão para o seu par. Eles terão que

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

calcular rapidamente a distância (espaço) a qual se encontra o colega, para avaliar quanta energia é necessária para que a bolinha chegue nas mãos do colega exatamente na segunda pulsação da unidade de tempo do compasso binário. Ou seja, a bolinha é lançada na primeira semínima pontuada, e retirada do chão na segunda semínima pontuada. Como todos os alunos lançam as bolinhas para seus pares ao mesmo tempo, é importante ter cuidado para que estas não se choquem no chão. Caso a sala seja pequena, realiza-se o exercício com uma dupla de cada vez. Ao retomar a improvisação em compasso ternário, os alunos caminham novamente quicando a bolinha no chão. Esse exercício exige extrema atenção para a percepção da relação espaço-tempo-energia. O fraseado da improvisação deve oferecer clareza aos alunos para que entendam onde ocorrem as mudanças de acentuações nos compassos.

Para saber mais

Sites

AER – Asociación Española de Rítmica. Disponível em: <http://www.ritmicadalcroze.com/>. Acesso em: 5 out. 2009.

Apresenta informações sobre os centros de ensinamentos de Rítmica na Espanha.

AJDAR – Asociación "Jaques-Dalcroze" Argentina de Rítmica. Disponível em: <http://www.dalcrozeargentina.cjb.net/>. Acesso em: 5 out. 2009.

Associação dedicada a ensinamento, difusão, investigação e aperfeiçoamento do Método de Rítmica Dalcroze na Argentina. Possui, entre outros, informações atualizadas sobre cursos relacionados à pedagogia dalcroziana na Argentina.

FIER – Fédération Internationale des Enseignants de Rythmique. Disponível em: <http://fier.com>. Acesso em: 5 out. 2009.

Apresenta informações atualizadas sobre atividades de Rítmica e cursos realizados em diferentes países do mundo, assim como artigos e atualizações sobre novas publicações.

INSTITUT JAQUES-DALCROZE. Disponível em: <http://www.dalcroze.ch>. Acesso em: 5 out. 2009.

Contém informações atualizadas sobre as atividades, cursos e formação profissional no Instituto, assim como documentação, pesquisas e material didático.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

JAQUES-DALCROZE, Èmile. Disponível em: <http://www.gutenberg.org/files/21653/21653-h/21653-h.htm>. Acesso em: 5 out. 2009.

Nesse *site* é possível encontrar muitos artigos traduzidos para o inglês, assim como ilustrações e fotos históricas do Instituto de Rítmica de Hellerau.

RÉFÉRENCES MUSICOLOGIE.ORG. La Gazette Musicale. Biographies musicales. Disponível em: <http://www.musicologie.org/Biographies/j/jaques_dalcroze.html>. Acesso em: 5 out. 2009.

Possui dados biográficos e catálogo da obra do compositor Émile Jaques-Dalcroze.

Referências

BACHMANN, Marie-Laure. **La Rythmique Jaques-Dalcroze**: une éducation par la musique et pour la musique. Neuchâtel: La Baconnière, 1984.

BONFITTO, Matteo. **O ator compositor**: as ações físicas como eixo – de Stanislavski a Barba. São Paulo: Perspectiva, 2002.

CARBONELL SEBARROJA, Jaume. **Pedagogias do século XX**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

COMEAU, Gilles. **Comparaison de trois approches d'Éducation Musicale**: Jaques-Dalcroze, Orff ou Kodály? Canadá: CFORP, 1995.

DUTOIT-CARLIER, Claire Lise. Jaques-Dalcroze: createur de la Rythmique. In: MARTIN, Frank et al. **Émile Jaques-Dalcroze**: l'homme, le compositeur, le créateur de la Rythmique. Neuchâtel: La Baconnière, 1965.

FÉDÉRATION DES ECOLES GENEVOISES DE MUSIQUE. **Caderno de solfejo nível 1**. Gèneve: [s.n.], 1996.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre a música e educação. São Paulo: Ed. da Unesp, 2005.

GAINZA, Violeta H. **Estudos de psicopedagogia musical**. São Paulo: Summus, 1988 [1982]. Original espanhol.

JAQUES-DALCROZE, Émile. **La musique et nous**: notes sur notre double vie. Paris: Slatkine, 1981 [1945].

_____. **Le rythme, la musique et l'éducation**. Lausanne: Foetisch, 1965 [1920].

_____. **Notes bariolées**. Paris: Jeheber, 1948.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

MADUREIRA, José Rafael. **Émile Jaques-Dalcroze**: sobre a experiência poética da rítmica – uma exposição em 9 quadros inacabados. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

PAZ, Ermelinda. **Pedagogia musical brasileira no século XX**: metodologias e tendências. Brasília: Musimed, 2000.

PENNA, Maura. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo: Loyola, 1990.

RIVOAL, Yvon. **Chansons et danses d'Amerique Latine**. Paris: Henry Lemoine, 1990. 16 p. Pour deux guitares.

RUSSELL, Joan. Émile Jaques-Dalcroze, 1865-1950. In: PALMER, Joy A. (Ed.). **Fifty major thinkers on education**: from Confucius to Dewey. London: Routledge, 2001. p. 206-212.

SANTOS, Regina. A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares: análise comparativa de quatro métodos. **Fundamentos da Educação Musical**, Porto Alegre, v. 2, p. 7-112, 1994.

_____. Jacques-Dalcroze, avaliador da instituição escolar: em que se pode reconhecer Dalcroze um século depois? **Debates**: Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da Unirio, Rio de Janeiro, n. 4, p. 5-48, 2001.

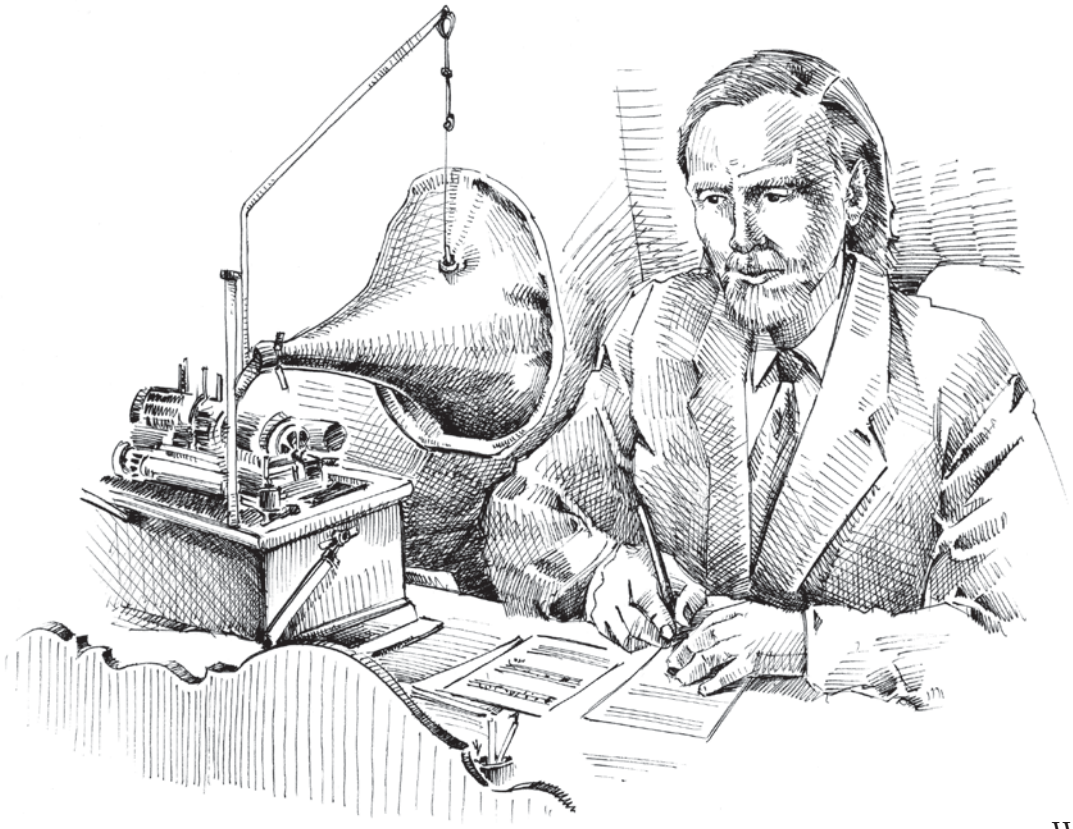
ZAMITH, Rosa Maria. **Método Dalcroze**: tentativas de introduzir o Método Dalcroze no Brasil. [mensagem de trabalho]. Mensagem recebida por: <Silvana.mariani@gmx.net> em: 9 jul. 2008.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Capítulo 2

Zoltán Kodály

Alfabetização e habilidades musicais



Walênia Marília Silva

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Walênia Marília Silva *é Ph.D. em Educação Secundária e Ensino Continuado pela Universidade de Illinois, em Urbana-Champaign (EUA) e mestre em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Desde 1995 atua como professora no Departamento de Teoria Geral da Música da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Desenvolve pesquisas com metodologia qualitativa, principalmente estudos de caso. Suas áreas de interesse e pesquisa incluem processos de ensino e aprendizagem em música, folclore e cultura popular, pedagogia Kodály e estudos curriculares em música. Atualmente, oferece as disciplinas Folclore musical, Princípios pedagógicos na metodologia Kodály, Prática pedagógica em música e Flauta doce.*

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Ideias

2.1 Filosofia e concepções

O compositor e educador húngaro Zoltán Kodály destaca-se como um dos pedagogos musicais durante o século XX cujo legado permanece no presente. Seu pensamento filosófico contempla a música como pertencente a todos e como parte integrante da cultura do ser humano. Para Kodály, as aulas de música devem ser regularmente oferecidas nas escolas, de modo a propiciar o apreciar e o pensar musical, tornando a alfabetização e as habilidades musicais parte da vida do cidadão. Em sua concepção, ser musicalmente alfabetizado inclui o apropriar-se da música com capacidade de pensar, ouvir, expressar, ler e escrever utilizando a linguagem musical tradicional. O cidadão, a partir da vivência musical, deve ser capaz de escrever o que canta e cantar o que lê. Segundo Choksy (1974, p. 15, tradução nossa), Kodály "desejava um sistema de educação musical que pudesse provocar pessoas para as quais a música não fosse um modo de ganhar a vida, mas sim parte de suas vidas", ou seja, uma educação musical que colabore na geração de músicos amadores e, não necessariamente, músicos profissionais.

É importante ressaltar que, na pedagogia Kodály, uma sensibilização e vivência musical sistematizada sempre precedem o processo formal de alfabetização e aprendizagem de conteúdos musicais. Os alunos participam ativamente em sala de aula através de atividades que, no conceito da educação musical contemporânea, são entendidas como *performance*, apreciação e composição (improvisadas ao cantar e formais quando escritas).

A proposta de Kodály é essencialmente estruturada no uso da voz. Assim, seu material pedagógico-musical difere da proposta pedagógica de outros educadores musicais, tais como Carl Orff ou Murray Schaffer. Para Kodály e seus colaboradores, o cantar envolve três tipos de materiais musicais:

i. canções e jogos infantis cantados na língua materna;
ii. melodias folclóricas nacionais (com futuro acréscimo de melodias de outras nações);
iii. temas derivados do repertório erudito ocidental.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

O uso destes materiais constitui uma das características principais de sua pedagogia. Além disso, tendo em vista que "a música folclórica é uma herança de todos os povos, seja por tradição ou trazida por imigrantes, o princípio fundamental do método Kodály de que a instrução musical deva começar com o idioma vernacular pode ser realizado em qualquer país" (Szönyi, 1973, p. 70, tradução nossa).

Segundo Choksy (1974, p. 8), para Kodály as canções e jogos infantis e as melodias folclóricas constituem uma música viva e que pode ser vivenciada antes mesmo de a criança frequentar a escola. Não se trata de melodias compostas para atender padrões pedagógicos, mas de canções que oportunizam a vivência natural de rimas, frases, formas e que estão diretamente ligadas ao idioma materno, no qual a criança cresce e se comunica. Nesse sentido, a utilização de canções folclóricas e populares apropriadas às crianças coopera na formação de valores musicais e no estabelecimento de sua identidade cultural.

A trajetória histórica húngara contempla, por exemplo, tanto a identidade cultural específica dos vários povos e aldeias que compõem seu território (Transilvânia, Moldávia e outros), quanto o domínio do Império Austro-Húngaro (1867-1913). Ambos foram fatores importantes na formação musical de Kodály. Para ele, a música folclórica é a música produzida pelo cidadão comum, em determinadas localidades, passada de geração a geração, que contém variações e inclui as tradições derivadas do aspecto regional (o que difere e dá unidade à música de uma região) e do aspecto social (ocupação e idade das pessoas) (Kodály, 1960 [1937]). Assim, abrange canções de casamento, de dias de festa, lamentos, cantigas de trabalho, de colheita, de pedintes, entre outras. Kodály buscou revigorar o nacionalismo húngaro e a identidade de sua nação por meio da música. Esses fatores, somados às primeiras coletas etnomusicológicas na virada do século XX, realizadas por Béla Bártok[1] e Kodály, dentre outros, resultaram na identificação dos padrões recorrentes na música folclórica húngara.

Dependendo da região, por exemplo, as canções podem ser caracterizadas pela escala pentatônica, repetição da primeira frase uma quinta abaixo, e modos de finalização (Kodály, 1960 [1937]).

[1] Béla Bártok (1881-1945), pianista, compositor e etnomusicólogo húngaro. É considerado um dos grandes compositores do século XX. Foi responsável pela coleta e análise de grande parte da música folclórica húngara, incorporada em suas peças infantis para piano, por exemplo. A obra *Corpus Musicae Popularis Hungaricae* (nove volumes) foi inicialmente compilada sob sua direção.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Figura 2.1 – Melodia folclórica da Vila de Kákics, condado de Baranya

Fonte: Kodály, 1960 [1937], p. 27.
Nota: Coletado por Kodály em 1930.

Nesse sentido, suas características destacam-se do repertório erudito tradicional do ocidente europeu. Faz parte da filosofia Kodály explorar aspectos da cultura local no ensino musical. Kerényi[2], Rajeczky[3] e Kodály, por exemplo, coletaram e publicaram seis volumes de música folclórica húngara que contém mais de mil canções infantis (Choksy, 1974), algumas delas utilizadas como matriz dos livros que compõem sua pedagogia. Trata-se de um número significativo, comparativamente difícil na música brasileira se o educador musical se ativer apenas às publicações dos cancioneiros folclóricos conhecidos. É necessário explorar a variedade de células rítmicas e melódicas presentes nas tradições musicais brasileiras (música regional, Afro-brasileira, samba, bossa nova, cantigas de serestas e outras). Cabe aos educadores musicais brasileiros, encontrarem rimas, jogos, brincadeiras e canções que representem a tradição musical brasileira e que possam ser utilizados como material de ensino adaptados à pedagogia Kodály, tanto por serem cantadas em português, quanto pela identificação de elementos de nossa cultura e conteúdo musical.

[2] György Kerényi (1902-1986), educador musical e etnomusicólogo húngaro. Foi aluno de composição de Kodály e integrou a equipe de pesquisa em música folclórica na Academia Húngara de Ciências. Colaborou com Bártok e Kodály na edição da coleção ***Corpus Musicae Popularis Hungaricae*** e editou com Kodály dois volumes de *Iskolai Énekegyüjtemény* (Coleção de canções escolares).

[3] Benjamin Rajeczky (1901-1989), etnomusicólogo húngaro especialista na coleta e análise de canções vinculadas aos costumes folclóricos húngaros, como, por exemplo, festas de casamento, encenações de Natal, Páscoa, funerais e, principalmente, hinos de caráter religioso de origem gregoriana.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Paralelamente, o uso de repertório erudito ocidental no programa de ensino musical proposto por Kodály inclui obras de Monteverdi, Bach, Haendel, Mozart, Beethoven, Schumann e outros compositores dos períodos barroco, clássico, romântico e contemporâneo (Choksy, 1974, p. 23). No caso do Brasil, esse material pode ser utilizado basicamente sem adaptações. Choksy (1999a, 1999b), uma das autoridades do método Kodály nos Estados Unidos, compilou um vasto repertório erudito para ser cantado em sala de aula. O uso do repertório erudito colabora na aprendizagem da literatura musical geral e na ampliação da cultura local do aprendiz.

Como educador, Kodály preocupava-se com o nível de desempenho musical de um professor de música. Segundo ele, um professor é mais importante do que um diretor de uma casa de ópera, "porque um pobre diretor vai falhar (até mesmo um bom, falha). Mas um professor ruim pode acabar com o amor pela música durante trinta anos em trinta turmas de crianças" (Kodály, 1974, [1964], p. 124, tradução nossa). Por esse motivo, Kodály concentrou-se inicialmente na reestruturação e ampliação da formação profissional dos educadores musicais. Sua pedagogia é inicialmente centrada na figura do professor, que torna-se o modelo musical a ser seguido pelos alunos. A música é levada para a sala de aula por meio do professor. Segundo Kodály, citado por Szönyi (1973, p. 15, tradução nossa), a "participação ativa no fazer musical é a melhor forma de se conhecer música; o toca-discos e o rádio não são mais do que acessórios".

A pedagogia Kodály, como é conhecida hoje, é fruto do trabalho de músicos, educadores e etnomusicólogos envolvidos em sua criação. No entanto, foi a visão de Kodály que inspirou e deu amplitude ao método. Sua proposta de um fazer musical ativo e expressivo conquista professores e torna a música acessível a alunos de várias nacionalidades, idades e interesses.

2.1.1 Kodály no Brasil

A proposta de alfabetização musical iniciada por Kodály na Hungria, adquiriu dimensões internacionais. Em 1964 o congresso da International Society for Music Education (Isme) foi sediado em Budapeste, onde educadores musicais tiveram a oportunidade de observar a aplicação do método. Na década de 1960, essa proposta espalhou-se por vários países, principalmente Europa oriental, onde livros e materiais pedagógicos

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

produzidos por Kodály e seus colaboradores foram traduzidos e adaptados conforme a cultura local. Nos anos 1965/1966, Alemanha, França, URSS, Japão, Canadá, Estados Unidos e Austrália divulgam e assimilam o método. As primeiras interações com a pedagogia Kodály chegam à America do Sul via Argentina, em 1969, e no Chile e no Peru em 1970. Embora Kodály tenha viajado por vários países, ele não esteve pessoalmente no Brasil.

Desde 1986, o compositor e educador húngaro Ian Guest (radicado no Brasil), tem realizado oficinas de educação musical à partir do método Kodály em vários estados brasileiros. Em 1987, desenvolveu um trabalho na Universidade Federal de Uberlândia e no Centro Ian Guest de Aprendizagem Musical (Cigam), no Rio de Janeiro, e, em 1998, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente ministra aulas baseadas na pedagogia Kodály na Universidade [Bituca] de Música Popular, em Barbacena, e também em Mariana (MG) – onde vive, além de ministrar Cursos de Verão e Festivais de Inverno pelo Brasil. Em julho de 2005, Guest visitou a Hungria, onde participou de cursos de atualização no método Kodály. Em relação à música brasileira, Guest compilou uma apostila com 38 canções da MPB, predominantemente modais (nível intermediário), que utiliza como solfejo melódico em suas aulas para adultos[4].

Desde 1996, professores da Fundação de Educação Artística (FEA), em Belo Horizonte, musicalizam jovens e adultos através do solfejo relativo. Como consequência, o professor e compositor Rubner de Abreu, elaborou um livro[5] de solfejo melódico com ritmos brasileiros a partir das ideias de Kodály, que utiliza na Fundação e em cursos de musicalização.

Em relação a outros professores brasileiros, no verão de 1989, Marli Batista Ávila participou como aluna do Curso de Extensão Universitária em Método Kodály na cidade de Esztergon na Hungria. Desde

[4] A formação no método Kodály da autora deste capítulo é proveniente do contato constante com Ian Guest. Devido a essa parceria, ela oferece, desde 2007, no curso de Licenciatura em Música da Escola de Música da UFMG, a disciplina Introdução à Pedagogia Kodály.

[5] ABREU, Rubner de. **100 Exercícios pentatônicos com ritmos brasileiros**. Belo Horizonte: [s.n, S.d]. v. 1. (Não publicado).

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

1988, Ávila tem desenvolvido cursos e palestras sobre o método, e defendeu sua dissertação de mestrado[6] nessa área. Em 1993, ela fundou, em São Paulo, a Sociedade Kodály do Brasil (SKB), instituição nacional filiada à Sociedade Kodály Internacional. Uma das contribuições do SKB foi a tradução para o português do livro *Kodály's principles in practice: an approach to music education through Kodály Method*[7] de Erzsébet Szönyi[8]. Além disso, o SKB publicou cadernos de exercícios e material didático destinados principalmente à educação musical infantil. Cursos de curta duração têm sido oferecidos a educadores brasileiros através do SKB desde 1993, contando inicialmente com a presença de professores húngaros. Hoje, os cursos são oferecidos pela SKB no Conservatório Musical Brooklin Paulista, e filiados à extensão universitária da Universidade Anhembi Morumbi, em São Paulo.

Brasileiros interessados no método Kodály podem participar de cursos no Zóltan Kodály Institute of Music em Kecskemét, Hungria. O Instituto[9] oferece cursos de curta ou longa duração, cursos de introdução à pedagogia Kodály e o Seminário Internacional Kodály. O Seminário acontece a cada dois anos (desde 1974, no Instituto) e tem a duração de três semanas, geralmente entre os meses de julho e agosto.

---

[6] ÁVILA, Marli Batista. **O Método Kodály como instrumento de musicalização no contexto educacional brasileiro**. 312 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

[7] SZÖNYI, Erzsébet. **A educação musical na Hungria através do Método Kodály**. Tradução de Marli Batista Ávila. São Paulo: SKB, 1996.

[8] Erzsébet Szönyi (1924-), compositora, regente e educadora húngara. Foi discípula direta de Kodály e contribuiu imensamente para a divulgação do método em vários países através de suas publicações, oficinas e *workshops*.

[9] O Instituto apresenta dados atualizados, programa dos cursos, fotos e breve histórico dos seminários anteriores. Informações disponíveis em: <http://www.kodaly-inst.hu>.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora Intersaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

2.2 Trajetórias na música

1882-1907: Formação musical

Zóltan Kodály nasceu em 16 de Dezembro de 1882 em Kecskemét, Hungria. Filho de músicos amadores, além de participar cantando no coro infantil da catedral, tornou-se proficiente no piano, violino e violoncelo. No entanto, recebeu pouca educação formal em música. Em 1898, aos 16 anos de idade, começou a compor pequenas obras apresentadas em seu percurso escolar. Em Budapeste, inicialmente inclinado às letras, frequentou a Universidade de Filosofia, Línguas e Literatura. Foi aluno da Academia Liszt de Música, graduando-se em Composição em 1904, aos 22 anos. Graduou-se como professor em 1905. Kodály aprofundou seus estudos na pós-graduação, onde defendeu sua tese sobre *A Magyar Népdal Strofaszerkezete* (A estrutura estrófica da canção folclórica húngara) em 1906. Após ganhar uma bolsa de estudos, viaja para Berlim e Paris, onde tem contato com a obra de Debussy. Em 1907 torna-se professor de teoria musical e composição na Academia de Música de Budapeste, aos 25 anos de idade.

1903-1940: Viagens e carreira profissional

Entre 1906 e 1908 Kodály viajou com Bártok pela Hungria coletando canções folclóricas e infantis. O material coletado gerou a identificação, análise e catalogação de elementos melódicos e rítmicos prevalecentes na música Húngara e Europa oriental. Suas pesquisas resultaram em publicações, consolidando seu nome como etnomusicólogo. Segundo Eösze, Houlahan e Tacka (2003, p. 716, tradução nossa), Kodály, junto a Bártok, "foi um dos criadores da nova arte musical húngara baseada em fontes folclóricas, onde ele estabeleceu os alicerces para o desenvolvimento de uma cultura ampla e musicalmente letrada". Nesse período,

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Kodály continuou compondo, especialmente obras de caráter nacionalista. Destacam-se dois *quartetos de cordas*, *Op. 2* e *Op. 10* (1908-1909, 1916-1918), *Sonata para violoncelo e piano*, *Op. 4* (1909-1910), entre outros. Em 1910 casa-se com a compositora, pianista e poetisa Emma Schlesinger (ou Sándor), uma relação que durou 49 anos. Dos 35 aos 37 anos de idade atuou como crítico musical (1917-1919) nas revista literária *Nyugat* e no jornal diário *Pesti Napló*. Torna-se diretor assistente da Academia Nacional de Música da Hungria até 1919, mas, devido a instabilidade política no país, ficou suspenso de seu cargo. Em 1921 retoma sua atividade como professor. Como compositor, destacou-se por suas obras corais e orquestrais, divulgando a música húngara a outras nações. Apresentado ao regente Arturo Toscanini, este passa a ser um grande incentivador de suas composições. Suas obras *Psalmus Hungaricus*, de 1923, e o *Singspiel Háry János*, de 1926, destacam-se nesse período. Em 1930 Toscanini rege sua obra *Summer Evenings* com a orquestra Filarmônica de Nova Iorque e Fritz Busch rege a versão orquestral de *Danças de Marosszék* em Dresden (primeira audição). A variação orquestral *Felszállott a Páva* (Variações sobre o tema "O Pavão") é apresentada pela Royal Concertgebouw (Holanda, 1939) e o *Concerto* pela Chicago Symphony Orchestra (Estados Unidos, 1941).

1940-1967: O interesse pela educação musical

De acordo com Choksy (1974), foi desde 1923, aos 40 anos de idade, que Kodály começou a compor obras para coro infantil e a desenvolver interesse pela educação musical. No entanto, foi em meados de 1940 que os resultados de seus experimentos acabaram por colocá-lo à frente de projetos de ensino musical nas escolas da Hungria. Junto a seus colaboradores, principalmente sua amiga Márta Nemesszeghy Szentkirályi[10], passou a organizar livros e atividades musicais para serem utilizadas nas escolas, a partir do jardim de

[10] Márta Nemesszeghy Szentkirályi (1923-1973), professora de música na rede escolar húngara e uma das principais colaboradoras e entusiastas de Kodály. Foi a autora do currículo de música e livros pedagógicos para o curso primário em Kecskemét, em 1950, na primeira escola a implementar e desenvolver oficialmente as ideias de Kodály com o aval do Ministério da Educação. Foi a primeira pedagoga da proposta.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

infância. Sua preocupação com o ensino colaborou na ampliação e reestruturação da formação musical oferecida na Hungria aos professores de música. O passo seguinte foi a elaboração de material para a sala de aula. Inicialmente, os livros de solfejo compilados e utilizados por Kodály não eram direcionados a crianças, mas sim a alunos de nível intermediário (10 a 14 anos).

1937-1953: Primeiros livros didáticos e colaboradores

Em 1937 Kodály publica *A Magyar Népzene* (Música folclórica húngara), obra que lhe confere destaque internacional e serve de ponto de partida para suas composições didáticas. Em 1943, Kodály e Kerényi publicam *Iskolai Énekegyüjtemény* (Coleção escolar de canções), com o primeiro volume destinado a crianças de 6 a 10 anos e o segundo volume para o público de 11 a 14 anos. O material musical parte de "canções infantis húngaras fáceis em direção a canções estrangeiras mais difíceis" (Choksy, 1974, p. 9, tradução nossa). O livro *333 Olvasógyakorlat* (333 exercícios elementares à primeira vista), geralmente o ponto de partida utilizado no Brasil na musicalização de adultos, foi composto por Kodály "para acompanhar os dois volumes" (Choksy, 1974, p. 9, tradução nossa). No entanto, foram necessárias adaptações e novos livros até que uma sequência de ensino centrada na criança fosse alcançada. O resultado foram os dois primeiros volumes da série pentatônica em 1947, *Ötfokú Zene I: Magyar Népdal* (Canções Pentatônicas: 100 canções folclóricas húngaras) e em 1958, *Ötfokú Zene II: 100 Kis Induló* (Canções Pentatônicas: 100 pequenas marchas). Os livros *A Zenei Írás-Olvasás Módzsertana I, II, III* (de leitura à primeira vista e de notação), volumes I, II e III, da autora Erzsébet Szönyi combinam o sistema de solmização Tônica Sol-Fá, manossolfa e Dó Móvel, elementos que sintetizam a pedagogia Kodály.

1954-1967: Divulgação do método, palestras e reconhecimento mundial

Na conferência da Isme em Viena, 1958, e em Tóquio, 1963, foram apresentados relatos sobre a aplicação do método, projetando internacionalmente as ideias de Kodály. Sua nomeação em 1961, como presidente do International Folk Music Committe, no Canadá, reflete sua colaboração como etnomusicólogo e o prestígio

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

internacional de suas publicações e palestras. Em 1964, durante a Isme em Budapeste, Kodály é eleito seu Presidente Honorário. Sua produção musical e publicações florescem nesse período. Nos anos de 1943 a 1966 é eleito membro da Academia Húngara de Artes e Ciências, tornando-se presidente nos anos de 1946-1949, onde implementa a área de Etnomusicologia (1950). Quanto às suas composições, a obra *Missa Brevis* estreia na Casa de Opera em Budapeste (1945). Em 1946 viaja pela primeira vez aos Estados Unidos, onde rege algumas de suas composições. Torna-se presidente do Comitê Húngaro de Artes (1946). Viaja, como convidado, pela União Soviética (1947). Em 1957 recebe o título de Doutor Honorário na Universidade de Budapeste. Sua esposa falece em novembro de 1958. Kodály, em dezembro de 1959, casa-se com uma de suas alunas, Sarolta Péczely. Em 1960 recebe o título de Doutor Honorário pela Universidade de Oxford, na Inglaterra. Em 1960, sua obra *Sinfonia* é interpretada no Festival em Lucerne. Em 1966 visita novamente os Estados Unidos e, junto com sua discípula Erzsébet Szönyi, participa de palestras e oficinas sobre sua pedagogia. No dia 6 de março de 1967, Kodály sofre um infarto e falece aos 84 anos de idade em Budapeste.

2.2.1 Produção musical e pedagógica

Para Kodály a música colabora na formação total do ser humano, tornando-se parte de seu dia a dia na convivência social (ou profissional) daqueles que dela participam (Choksy, 1974). Nesse sentido, o uso da voz como ponto de partida para a musicalização permite que o ensino aconteça em grupo e possibilita a inclusão de participantes, independentemente de seu poder aquisitivo, pois não há necessidade de adquirir um instrumento.

Em relação aos profissionais do ensino de música, sua proposta oferece possibilidades na formação de educadores musicais e de regentes corais. Em ambos os casos, o professor pode atender alunos inciantes e alunos com alguma formação musical. Os alunos (ou participantes) podem ser crianças ou adultos em idade escolar (ou não), que podem cantar em corais amadores ou optar por seguir a carreira de músico profissional.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Quanto à educação musical, os 21 livros que integram o método são constituídos por partituras de exercícios melódicos e rítmicos. Alguns contêm um breve prefácio escrito por Kodály ou pela editora[11] (ver a sessão *Para saber mais*). Cada livro é independente e aborda um conteúdo ou habilidade musical específica a ser desenvolvida. Como a abordagem é progressiva, os livros podem ser utilizados em ordem sequencial e combinados.

A ordem progressiva de dificuldade dos exercícios cantados acontece tanto no aspecto mélodico quanto rítmico. A ordem de dificuldade pode ser o acréscimo de novas alturas ao solfejo, alternância entre modo maior e menor, ou aumento na distância intervalar entre as alturas (graus conjuntos e saltos). A progressividade dos exercícios acontece de duas formas: internamente, em cada um dos livros, e dentro do conjunto de livros. Por exemplo, na série *Música Pentatônica* I, II, III e IV, os quatro livros podem ser utilizados simultaneamente, desde que seguida a ordem dos exercícios, ou seja, o exercício número 15 precede em dificuldade o de número 16. Nesse caso, a progressão encontra-se na estrutura interna de cada livro. Na série *Bicinia Hungarica*, a complexidade também é crescente na medida em que o aluno avança nos volumes I, II, III e IV, ou seja, cada volume é mais complexo que o anterior.

Na regência coral, as composições de Kodály para voz destacam-se junto a sua proposta de alfabetização musical. Um diferencial em sua obra é a variedade de composições voltadas especificamente para coro feminino, grande coro misto ou coro masculino, enquanto a maior parte das composições de outros músicos destinam-se a coro e a coro e orquestra. Ele compôs 147 peças vocais *a capella*, sendo 24 para coro masculino, 45 para coro misto e 78 para coro infantil e feminino, além de várias canções para voz acompanhada (Zóltan Kodály Pedagogical Institute of Music, 2009). São peças para serem cantadas a duas, três, quatro ou mais vozes centradas no repertório folclórico húngaro, religioso húngaro ou nas formas de caráter religioso, como missas, salmos e *Te Deum*. As peças *Túrót Eszik a Cigány* (Veja os ciganos comendo queijo) de 1925 e *Angyalok és Pásztorok* (Anjos e pastores) de 1953, por exemplo, foram compostas para três vozes – soprano, soprano e contralto, e para coro em oitavas (infantil/adulto ou coro infantil duplo). As

[11] Desde 1941, a editora inglesa Bossey & Hawkes detém os direitos de *copyright* da obra de Kodály fora da Hungria. Nenhum dos livros de exercícios foi publicado em português.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

peças *Karádi Nóták* (Canção de Karádi) de 1934, e *Rabhazának Fia* (O filho do país escravizado) de 1944, foram compostas para coro masculino.

Proposta pedagógica

2.3 Materiais, conteúdos e habilidades

A preocupação de Kodály com a qualidade da música produzida e realizada em sua terra natal levaram-no a elaborar e desenvolver um sistema de ensino direcionado a alfabetizar musicalmente e a preparar futuros ouvintes. Segundo ele, "a música pertence a todos, e uma correta educação musical oferece os meios para apreciá-la e desfrutá-la" (Kodály, citado por Szönyi, 1976 [1973], p. 15, tradução nossa). Sua proposta pedagógica é desenvolvimentista, ou seja, "requer que a organização de conteúdos siga os padrões de habilidades de uma criança normal em seus vários estágios de crescimento" (Choksy, 1974, p. 16, tradução nossa). É uma proposta concebida para ser aplicada diretamente nas escolas, desde a educação infantil. Para que a organização sistemática da pedagogia Kodály seja eficaz, é necessário que as aulas de música sejam entendidas como parte integrante do currículo escolar, com aulas semanais desde a pré-escola.

2.3.1 Material didático e conteúdos

Para Kodály, o principal meio de acesso à música é o uso da voz, o cantar, disponível a qualquer pessoa e presente durante toda sua vida. Em sua metodologia, é cantando que o aluno se expressa musicalmente e desenvolve a habilidade de ler e compor música. Kodály e colaboradores, como György Kerényi, Jenö

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Ádám[12] e Erzsébet Szönyi, criaram, entre os anos de 1940 a 1960, 21 livros com solfejos melódicos a partir da escala pentatônica (uma, duas e/ou três vozes) e livros específicos com canções infantis na língua materna (Choksy, 1974, p. 9-10). Esses livros formam o chamado *Kodály Choir Method*. Eles compõem um currículo de conteúdo progressivo dos solfejos e, em geral, incluem duas formas de grafia musical: leitura relativa na pauta musical (Figura 2.2) e solfejo através do nome de notas sem o uso do pentagrama (Figura 2.3). Os livros mais avançados trazem a leitura absoluta na pauta musical.

Figura 2.2 – Leitura relativa com altura inicial Dó (na pauta)

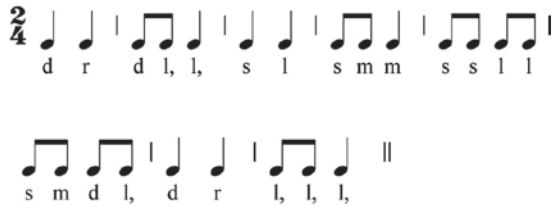
Figura 2.3 – Leitura através do nome de notas (sem pauta)

Como educador, Kodály observou que intervalos de semitons eram os mais difíceis de serem entoados corretamente pelas crianças e eram pouco utilizados em brincadeiras e jogos infantis de seu país. Desse modo, a composição do material didático teve por base as estruturas melódicas e rítmicas presentes nas canções infantis e nas tradições folclóricas húngaras, partido da escala pentatônica, como se pode observar no exemplo a seguir:

[12] Jenö Ádám (1896-1982), compositor, educador e regente húngaro. Foi aluno de Kodály, com quem, a partir de 1935, desenvolveu projetos de ensino e currículo de música. Foi autor de vários livros sobre atividades musicais e educação musical na década de 1940.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Figura 2.4 – Melodia folclórica húngara



Fonte: Szönyi, 1976 [1973], p. 44.

Por essa razão, as alturas da escala pentatônica são utilizadas com ponto de partida. Por exemplo, o volume *Ötfokú Zene I: Magyar Népdal* (Canções Pentatônicas: 100 canções folclóricas húngaras) apresenta a seguinte ordem de introdução das alturas:

/Mi-Dó; Sol-Dó; Lá-Dó; Mi-Lá,; Mi-Sol,; Lá-Lá,; Sol-Sol,; Lá-Sol,; Dó'-Dó/; e assim por diante[13].

Conforme a aprendizagem melódica avança, chega-se à escala pentatônica completa, pentacordes maiores e menores, inclusão dos semitons, hexacordes, modos, escalas maiores e menores, intervalos aumentados e diminutos e uso de claves (leitura absoluta). O total do conteúdo é contemplado no conjunto dos livros que compõem a sua pedagogia (ver a sessão *Para saber mais*).

2.3.2 Aspectos técnicos do método

Como a proposta está estruturada a partir do cantar, os materiais de ensino são basicamente solfejos melódicos e rítmicos, combinados em quatro elementos. No aspecto melódico: (i) solmização com a Tônica Sol-Fá (uso de nome de notas na realização do solfejo melódico); (ii) manossolfa na realização das alturas musicais;

[13] No caso de oitava abaixo ou oitava acima, foi adotado nos livros o sinal (‘) ou (,), derivado do sistema Tônica Sol-Fá.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

(iii) Dó móvel (leitura relativa de alturas fora e na pauta musical) e leitura absoluta; (iv) no aspecto rítmico o uso de sílabas na realização do solfejo rítmico. Esses quatro elementos combinados são resultantes das pesquisas de Kodály sobre a música húngara, da participação de seus colaboradores na composição e organização do material didático que estrutura o currículo musical e da observação de técnicas de ensino existentes no início do século XX na França e Inglaterra (Szönyi, 1973). Cada uma dessas partes será discutida a seguir.

Solmização com a Tônica Sol-Fá

De acordo com Szönyi (1973), o uso das sílabas /Sol-Fá/ para cantar são derivados do ensino de solfejo Francês. São utilizadas as sílabas / Dó, Ré, Mi, Fá, Sol, Lá e Ti /. A sílaba / Ti / substitui o nome latino / Si /. Tal substituição é necessária para que a nota / Si / não seja confundida com a nota / Sol / , pois embora as alturas sejam cantadas com a sílaba completa correspondente a uma nota musical, na escrita são utilizadas apenas a letra inicial de cada nome, ou seja, / d, r, m, f, s, l, t / .

No material de ensino as alturas são apresentadas com letras minúsculas / d, r, m, f, s, l, t / representando as notas / Dó, Ré, Mi, Fá, Sol, Lá e Ti /. O uso dos nomes com letras minúsculas em Kodály é obrigatório e fundamental, pois implica em *altura relativa* e diferencia da nomenclatura funcional, ou seja, das letras A, B, C, D, E, F e G atribuídas a acordes. No caso de oitava abaixo ou oitava acima, foi adotado nos livros o sinal (‘) ou (**,**), proveniente do sistema Tônica Sol-Fá, sempre à direita da altura cantada. No exemplo a seguir, os sinais colocados ao lado do nome da nota indicam, respectivamente, a altura cantada oitava abaixo / s **,** = Sol 2; l**,** = Lá 2 / e a altura cantada oitava acima / d **’** = Dó 4 / :

Sequência pentatônica: **s, l, d r m s l d’**

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Quadro 2.1 – Sol-Fá e nome das notas

NOME DAS NOTAS COM BEMOL	NOME DAS NOTAS NATURAIS	NOME DAS NOTAS COM SUSTENIDOS	GRAFIA DOS NOMES NOS LIVROS
	Dó		**d**
Dá	**Tí**		**t**
Tá		Li	
	Lá		**l**
Ló		Si	
	Sol		**s**
Sá		Fi	
	Fá		**f**
	Mi		**m**
Má		Ri	
	Ré		**r**
Rá		Di	
	Dó		**d**

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora Intersaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Assim, as **alturas** são cantadas de modo relativo, ou seja, pode-se cantar a partir de qualquer tônica. As **notas**, no entanto são absolutas, ou seja, ao se utilizar o nome das notas, determina-se o intervalo cantado. Portanto, em Kodály, alturas e notas resultam em aprendizagens diferenciadas. A aprendizagem das alturas colabora na identificação da direção sonora, memorização da distância sonora entre as notas (intervalos), improvisação e solfejo a partir de um centro tonal (independentemente da tonalidade) e desenvolvimento da imagem aural, por exemplo. Esse recurso fundamenta o conceito de leitura relativa e **Dó Móvel**. A aprendizagem das notas resulta na identificação e nomes dos intervalos, aprendizagem de tonalidades, e sensibilização harmônica, por exemplo. Nesse caso, chega-se à compreensão da música absoluta.

Na leitura relativa quando as notas são alteradas com um semiton acima (#), recebem a vogal /i/ gerando / Di, Ri, Mi, Fi, Si, Li e Ti /. Quando as notas são alteradas com um semiton abaixo (*b*) recebem a vogal / a / gerando / Dá, Rá, Má, Fá, Sá, Lá e Tá /.

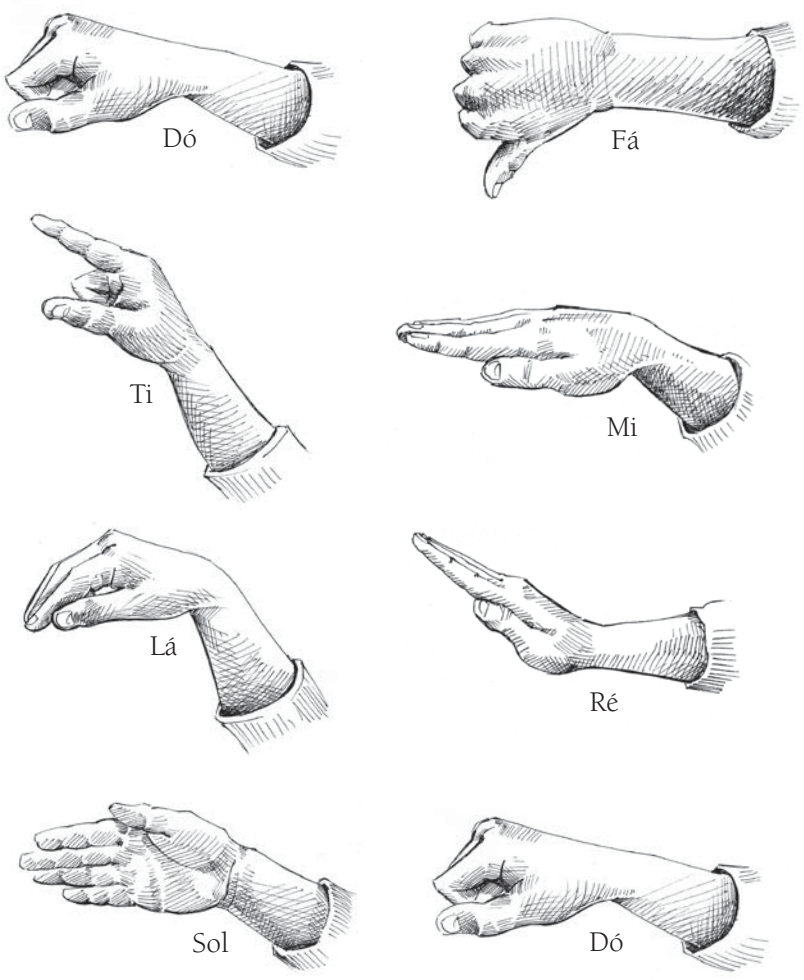
Manossolfa

Um recurso de aprendizagem fundamental na pedagogia Kodály é o uso da manossolfa. Adaptada pelo inglês John Curwen[14], a manossolfa é uma sequência de gestos manuais utilizada na aprendizagem de alturas. Cada altura possui um gesto correspondente. Cada gesto deve ser feito pelo professor e alunos ao cantarem a altura correspondente. Os gestos devem ser ensinados gradativamente, um a um, conforme as notas trabalhadas na melodia ensinada em sala de aula. São eles:

[14] John Curwen (1816-1880), ministro religioso e autor inglês dedicado ao ensino musical. Curwen adaptou o método conhecido como Tônica Sol-Fá, tornando-o um recurso facilitador da leitura à primeira vista. Em seu livro, ***Standard course of lessons on the Tonic Sol-fa method of teaching to sing*** (Curso básico de lições Tônica Sol-Fá do método de ensino do canto), publicado em 1858, consta o desenho dos gestos da mão referente a cada nota musical.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Figura 2.5 – Manossolfa



Fonte: Adaptado de Szönyi, 1973, p. 21; Choksy, 1974, p. 15.

Nota: Manossolfa ilustrada conforme a pessoa vê sua própria mão ao fazer os gestos.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

A manossolfa, independente da partitura musical, torna o solfejo visualmente concreto, um fator importante na aprendizagem de iniciantes em música. Ela reforça a sensação intervalar, auxilia na visualização espacial da direção sonora (agudo-grave/grave-agudo) e na relação entre as alturas cantadas. Colabora ainda no desenvolvimento da memória musical e no treinamento auditivo. Pode-se dizer que a manossolfa é um "solfejo gestual".

Os gestos são feitos em movimento vertical à frente do corpo, onde as alturas são apresentadas no sentido *grave* (embaixo) e *agudo* (em cima), subindo e descendo e simulando a distância intervalar entre cada uma das alturas cantadas. Nos primeiros anos de aprendizagem é importante que tanto o professor quanto os alunos façam a manossolfa ao solfejarem. A velocidade de movimentação da(s) mão(s) na manossolfa indica a **duração das notas** cantadas (o ritmo). No entanto, a manossolfa não equivale aos gestos da regência tradicional, ou seja, os movimentos laterais e verticais que determinam o compasso binário, ternário, ou quaternário ou os gestos que indicam a intensidade.

A manossolfa pode ser feita a uma ou duas vozes, dependendo do propósito do material a ser ensinado. O professor pode "reger" dois grupos fazendo uma melodia com a mão direita e outra com a mão esquerda[15]. Pode também trabalhar intervalos harmônicos com seus alunos. Quando o aluno atinge um estágio avançado de musicalização, ele pode realizar sozinho um solfejo a duas vozes, cantando uma das vozes e realizando a segunda voz com a manossolfa, ouvindo internamente a melodia construída por seus gestos e a combinação das vozes. Alunos adolescentes ou adultos podem se sentir positivamente desafiados a realizarem sozinhos as duas vozes.

A manossolfa auxilia na internalização das alturas, pois reforça a sensação intervalar. Conforme a turma de alunos, o professor pode fazer uma sequência com duas, três ou quatro notas com a manossolfa **sem solfejar vocalmente** as alturas. Os alunos observam a sequência feita **ouvindo internamente**. Em seguida, **solfejam de memória** a mesma sequência e mesmo ritmo demonstrado pelo professor com a manossolfa.

[15] O livro *Énekeljünk tisztá: kétszólamú karének-gyakorlatok* (1959) (Vamos cantar corretamente: 101 exercícios de intonação) apresenta exercícios básicos a duas vozes.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Solfejo Relativo e Dó Móvel

Na pedagogia Kodály o ensino de melodias parte de dois aspectos: (i) da escala pentatônica para a escala cromática, como explicado anteriormente; e (ii) da leitura relativa *Dó Móvel* para a leitura absoluta. A atribuição de uma altura aleatória como tônica (centro tonal)[16] do solfejo caracteriza a leitura relativa e uso do **Dó Móvel**. Por exemplo, em relação à pentatônica, se o professor utilizar a nota / Dó / como centro tonal na extensão / Dó-Dó' **/** , o trecho será **pentatônico maior**: Dó-Ré-Mi-Sol-Lá-Dó'. Se o professor utilizar a nota / Lá / como centro tonal, na extensão / Lá**,**-Lá / o trecho será **pentatônico menor**: / Lá**,**-Dó-Ré-Mi-Sol-Lá / . O mesmo pode ser feito na posterior aprendizagem dos semitons e escalas completas. Na Hungria, "o Dó Móvel é sempre empregado até que as crianças eventualmente tornem-se familiarizadas com a notação de alturas absolutas (claves tradicionais e nome de notas real)" (Szönyi, 1973, p. 22, tradução nossa).

Além disso, através do **Dó Móvel** o professor pode trabalhar modulações. Por exemplo, em um exercício com as alturas / Dó-Mi-Sol / . O professor canta com a manossolfa as três alturas. Os alunos repetem. Depois, o professor canta até a altura / Mi / , sustenta o som e troca o nome / Mi / para / Dó / cantando a mesma altura, mas criando uma "nova tônica". O exercício torna-se transposto uma terça acima, mas com os mesmos nomes / Dó-Mi-Sol / . Com a nova tônica canta-se novamente as alturas / Dó-Mi-Sol / .

O **Dó Móvel** pode ser realizado apenas por imitação auditiva do modelo em sala de aula, dispensando a pauta musical e utilização de claves (ver Figura 2.3). No entanto, como a proposta de Kodály é de alfabetização na linguagem musical tradicional, seus livros contemplam o **Dó Móvel** também na pauta musical (ver Figura 2.2).

O uso da pauta de cinco linhas, inicialmente sem claves, colabora na aprendizagem e visualização das distâncias intervalares. Quando a tônica não está indicada na pauta cabe ao professor determinar onde está localizado o / Dó / (ou / Lá /) na pauta. A partir do / Dó / os alunos são capazes de identificar e cantar relativamente as outras notas do exercício na pauta musical. Inicialmente a nota / Dó / aparece em até três posições equivalentes a / Dó / maior, / Fá / maior e / Sol / maior. A leitura, no entanto, permanece relativa.

[16] Este processo também é conhecido por *intonação*.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Figura 2.6 – Possibilidades de escrita e leitura do Dó em diferentes tons

Nos livros norte-americanos da década de 1980, destinados a crianças, a leitura relativa pode acontecer a partir de duas ou três linhas da pauta musical até chegar ao pentagrama. A compreensão da direção sonora é precedida por diversos exercícios de leitura (ver Figura 2.8). Na medida em que a aprendizagem avança, são incluídos os semitons e outras tonalidades.

Uso de sílabas na realização do solfejo rítmico

No método Kodály o ensino de ritmos escritos é derivado do repertório folclórico e fragmentos de canções previamente conhecidas (ou trabalhadas) pelos alunos. No início, o ritmo consiste basicamente de estruturas de pulsação, pulsação subdividida em duas partes iguais, pulsação subdividida em quatro partes iguais. Essas subdivisões estão presentes na maior parte do repertório musical e constituem o ponto de partida no processo de musicalização ocidental. Ritmos e subdivisões são previamente vivenciados em sala de aula por meio de palmas, batidas de pés e marcações com instrumentos de percussão. Nos livros iniciais prevalece a métrica dupla. Combinações rítmicas elaboradas abordadas em aula derivam especificamente do repertório da cultura local, como o caso da síncope no Brasil.

A leitura de ritmos é introduzida através do uso de sílabas atribuídas a cada uma das figuras musicais. As sílabas constituem expressões de duração faladas e têm a função de auxiliar nas dificuldades iniciais de aprendizagem. Por exemplo, uma pulsação equivale à sílaba / Tá / . Meia pulsação equivale à sílaba / Ti / , (ver exemplos a seguir). Na pausa (**z**), permanece o silêncio. Embora Kodály tenha tomado por base o

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

sistema criado por Emile-Jacques Chevé[17] (Szönyi, 1973, p. 23), o que distingue Kodály de outros pedagogos é que as sílabas utilizadas não variam, representam sempre a mesma figura. Outra característica é que as sílabas são utilizadas apenas nos estágios iniciais de aprendizagem.

Figura 2.7 – Sílabas correspondentes às subdivisões rítmicas

Em Kodály, o desenho inicial dos ritmos (exemplo anterior) é próximo à grafia rítmica tradicional. Inicialmente o processo é ensinado por imitação, combinando duração do som e grafia. Posteriormente, as hastes são completadas com a cabeça das figuras rítmicas tradicionais. As sílabas rítmicas são gradativamente ensinadas, uma por vez, conforme as melodias utilizadas em sala de aula. O nome das figuras musicais só é ensinado após a vivência e aprendizagem da pulsação e subdivisões. Geralmente, alunos que começam sua musicalização através do método Kodály não apresentam dificuldades em assimilar a grafia tradicional de ritmos.

2.3.3 Aspectos práticos: habilidades desenvolvidas

Na prática, antes de solicitar que os alunos cantem os exercícios dos livros, o professor deve sempre cantar as alturas a serem utilizadas (intonar) e realizar a manossolfa. Como dito anteriormente, **o professor é o modelo musical** para os alunos, que participam das atividades imitando-o. Kodály advoga que o professor não deve utilizar o piano ou qualquer outro instrumento como referência de alturas para a realização dos

[17] Emile-Jacques Chevé (1804-1864), músico e professor francês que desenvolveu um sistema de sílabas para expressar aspectos rítmicos de tempo e duração. Junto com sua esposa publicou, em 1860, o livro *Exercices élémentaires de lecture musicale à l'usage des écoles primaires* (Exercícios elementares de leitura musical para uso na escola primária), que o colocou em destaque no ensino musical.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

exercícios. O professor deve estabelecer com sua voz uma tônica relativa que servirá de referência sonora para seus alunos. Devido ao fato de o ensino ser direcionado a crianças (ou a iniciantes), a tônica geralmente cantada pelo professor deve pertencer a uma região confortável para o grupo cantar.

Uma vez estabelecida a tônica, o professor deve cantar as alturas em combinações ascendentes e descendentes. Em seguida, deve fazer um "rodízio" ao cantar as alturas que compõem o intervalo presente no solfejo ou na canção a ser trabalhada. Por exemplo, o intervalo /Dó-Mi/:

Quadro 2.2 – Rodízio de alturas, intervalos e sequências cantadas

Rodízio de alturas	**Sequências**
Mi ⎤ ⎤ 2ª maior	Dó-ré-mi / mi-ré-dó
Ré ⎢ 3ª Maior ⎦ ⎤	Dó-mi-ré / mi-dó-ré
Dó ⎦ ⎦ 2ª maior	Ré-mi-dó / ré-dó-mi

As alturas citadas no quadro devem ser cantadas tanto de modo ascendente quanto descendente, em grau conjunto e disjunto. Como consequência, ainda que inicialmente a aprendizagem aconteça de modo imitativo, são assimilados quatro intervalos: 2ª maior ascendente, 2ª maior descendente, 3ª maior ascendente e 3ª maior descendente. Somente após dominar essas alturas por imitação e manossolfa é que professor e alunos devem solfejar os exercícios do livro ou canção correspondente às alturas / Dó-Mi /. À medida que o ensino avança, o professor pode solicitar a um de seus alunos que escolha e cante a tônica na qual será construído o solfejo.

É importante lembrar que o foco da aprendizagem não é a identificação do conteúdo teórico "intervalos". A intenção principal é provocar a experiência musical onde sejam desenvolvidas a percepção, internalização, memorização e *performance* das alturas pertinentes a uma estrutura musical completa, ou seja, a aprendizagem de uma canção com ritmo, frases, dinâmica e fluência musical. A aprendizagem parte do processo imitativo para o intelectual, intermediado pela participação ativa dos alunos.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Essa forma de ensino e aprendizagem traz, basicamente, duas consequências: a primeira de caráter auditivo e a segunda de caráter curricular. Na educação auditiva desenvolvida através da prática dos solfejos, o aluno pode ampliar sua habilidade e compreensão musical – imagem aural e audição interna –, principalmente a discriminação de alturas, intervalos e harmonia tanto na internalização quanto no cantar das alturas. Se considerarmos como conteúdo curricular a aprendizagem de intervalos, ao solfejar toda a escala pentatônica temos a identificação, classificação e memorização dos 21 intervalos possíveis entre as notas de /Sol,-Lá'/ (de 2ª maior a 9ª maior, ascendente e descendente).

Como dito anteriormente, a aprendizagem inicial na pedagogia Kodály acontece por imitação, sendo o professor o modelo. É necessário que este tenha uma formação musical consistente. Atualmente, a rede escolar húngara inclui o uso da flauta doce soprano, violino e xilofone como complementação aos solfejos. No entanto, os instrumentos são utilizados de modo imitativo, sem leitura absoluta e em turmas com alguma aprendizagem musical e com alunos maiores de 8 anos de idade.

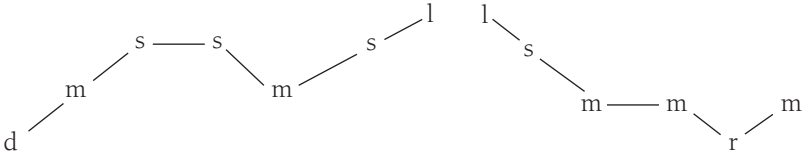
O desenvolvimento da consciência rítmica e melódica e o exercício da memorização via audição (oralidade) através do cantar podem conduzir a uma aprendizagem instrumental posterior, na qual tocar um instrumento é acrescentado à prática vocal daqueles que desejam se profissionalizar em música. Na Hungria, em geral, a aprendizagem do instrumento é feita através da leitura absoluta das alturas, em conservatórios ou escolas específicas de música e para alunos a partir de 15 anos de idade.

Em relação à leitura musical, também existem passos gradativos a serem percorridos. Nos livros originais húngaros os exercícios fora da pauta musical estão escritos uniformemente na horizontal, sem indicar visualmente a direção melódica (Figuras 2.3 e 2.4). Na figura a seguir, baseada em livros adaptados ao contexto norte-americano, a representação das alturas fora da pauta musical sugere a direção melódica. Exercícios similares estão presentes no material publicado pela SKB no Brasil. Nesse caso, a informação visual auxilia no cantar, mas não necessariamente na percepção auditiva. Trata-se de um processo semelhante à grafia tradicional na partitura. Coralistas amadores (e até mesmo alunos de música) muitas vezes utilizam um processo semelhante no coral onde cantam, ou seja, se orientam pela direção melódica visual na partitura sem necessariamente dominar a leitura das notas e o intervalo ali contido. Por isso, cabe ao

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

professor intercalar as duas modalidades de escrita e leitura no processo de ensino-aprendizagem, pois, embora semelhantes, cada modalidade apresenta um desafio diferente que pode colaborar (ou não) na aprendizagem e domínio das alturas. A utilização dos dois procedimentos pode auxiliar o professor na avaliação da aprendizagem de seus alunos.

Figura 2.8 – Representação das alturas



Além do material publicado por Kodály, sua pedagogia permite que o professor seja criativo na elaboração de exercícios próprios. São várias as possibilidades de improvisação vocal, leitura de cartões, gráficos e partituras onde som e imagem estejam combinados, colaborando para a aprendizagem musical geral dos alunos.

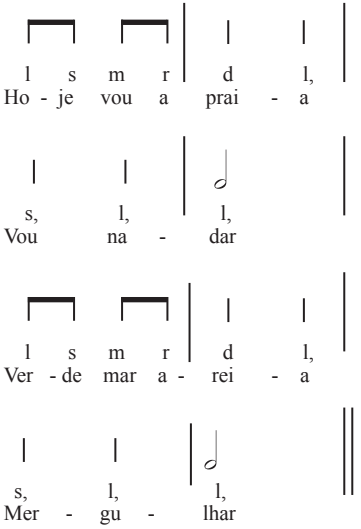
Sala de aula

2.4 Kodály na sala de aula brasileira

A atividade elaborada à partir da canção *Mergulho na praia* poderá ser desenvolvida em uma sala de aula do ensino básico ou de uma escola de música, com cerca de vinte alunos na faixa entre 8 a 9 anos de idade. A tonalidade é Lá menor, em pentatônica menor, e em compasso binário (2/4).

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Figura 2.9 – Mergulho na praia



Fonte: Silva, [S.d.]

Introdução

i. Aquecimento e preparação da voz

Após escolher e cantar a tônica, o professor solfeja o nome das alturas do exercício / Lá-Sol-Mi-Ré-Dó-Lá, -Sol / enquanto realiza a manossolfa. Os alunos devem imitar o professor logo após cada frase cantada. Nesse momento, o professor está improvisando com a escala pentatônica e fazendo rodízio entre as notas, aquecendo para a canção. É importante incluir no rodízio a sequência em que as alturas aparecem na canção.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

ii. Atividades com ritmo

O professor realiza o ritmo da canção, frase por frase, através de palmas. A cada frase os alunos o imitam. Depois, aos poucos, deve alongar as frases rítmicas, combinando a primeira frase com a segunda, até que professor e alunos realizem o ritmo completo da canção de memória. Dependendo dos alunos, o professor pode passar das palmas para o solfejo rítmico com as sílabas /Tá, Ti-ti e Táa/ (semínima, colcheias e mínima, respectivamente).

Desenvolvimento

iii. Andamento e letra

Professor e alunos caminhando em círculo, como se fosse uma ciranda. A roda vai girando enquanto o professor ensina a letra e melodia da canção até que todos aprendam (sem dizer o nome das alturas). A roda deve caminhar no primeiro tempo do compasso. Variação: caminhar na pulsação.

iv. Identificação de alturas

Após aprenderem a letra e melodia da canção, os alunos voltam aos seus lugares e o professor escreve a letra no quadro. Os alunos, estimulados pelo professor, tentam identificar as sequência das alturas de cada frase cantada. O professor, ou um aluno, deve escrever o nome das notas embaixo da letra cantada (preferencialmente com /d, r, m, s, l/).

v. Identificação do ritmo

Se houver tempo, o professor pode pedir que identifiquem a grafia do ritmo da canção.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Expansão da atividade

vi. Cantando em grupos

Dependendo da vivência musical da turma, o professor pode dividí-la em dois grupos. Enquanto um grupo canta com a letra, o outro solfeja as notas. Depois, trocam o conteúdo dos grupos.

vii. Cantando a harmonia

Se os alunos estiverem seguros, enquanto um grupo solfeja as notas, o professor pode liderar o outro grupo no solfejo da harmonia da canção, fazendo a tônica dos acordes através de manossolfa.

Observações

Os itens (i), (ii) e (iii) podem ser invertidos na ordem de ensino.

Os itens (iv) e (v) podem ser invertidos na ordem de ensino.

Para saber mais

Publicações em português

ABREU, Rubner de. **100 Exercícios pentatônicos com ritmos brasileiros**. Belo Horizonte: [s.n., S.d.]. v. 1. (Não publicado).

ÁVILA, Marli Batista. **Caderno de leitura relativa**. São Paulo: Sociedade Kodály do Brasil, 1997.

Materiais didáticos

ÁDÁM, Jenö; PETERSON, Georgiana; KODÁLY, Zoltán. **Growing in music with movable do**: translation of the original Kodály Method. New York: Pannonius Books, 1971.

JÓZSEF, Gát. **Kottaolvasás (Gyakorló füzet)**. Budapest: Editio Musica Budapest, 1951. 16 p. Reading 2 voices and rhythms to rhythms with linear heights.

KODÁLY, Zoltán. **Bicinia Hungarica 1**. Budapest: Editio Musica Budapest, 1937. 32 p. Vocal.

_____. **Bicinia Hungarica 2**. Budapest: Editio Musica Budapest, 1937. 32 p. 2 voices.

_____. **Bicinia Hungarica 3**. Budapest: Editio Musica Budapest, 1937. 32 p. 2 voices.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

KODÁLY, Zoltán. **Bicinia Hungarica 4**. Budapest: Editio Musica Budapest, 1937. 48 p. 2 voices.

_____. **Epigrams = Epigrammák**. London: Boosey & Hawkes; Budapest: Editio Musica Budapeste, 1954. 16 p. Voice and piano.

_____. **Epigrams = Epigrammák**. London: Boosey & Hawkes; Budapest: Editio Musica Budapeste, 1954. 20 p. 2 voices or instruments with piano.

_____. **15 two part exercises = Tizenöt Kétszölamu Énekgyakorlat**. London: Boosey & Hawkes, 1952; Budapest: Editio Musica Budapeste, 1961. 19 p. Vocal.

_____. **22 two part exercises = 22 Kétszölamu Énekgyakorlat**. London: Boosey & Hawkes; Budapest: Editio Musica Budapeste, 1964. 16 p. Vocal.

_____. **24 Little cannons on the black keys**. London: Boosey & Hawkes, 1954. 16 p. Vocal and piano.

_____. **33 two part exercises = 33 Kétszölamu Énekgyakorlat**. London: Boosey & Hawkes, 1964; Budapest: Editio Musica Budapeste, 1955. 16 p. Vocal.

_____. **333 Olvasógyakorlat**. Budapest: Editio Musica Budapest, 1962. 64 p. Vocal.

_____. **44 two part exercises = 44 Kétszölamu Énekgyakorlat**. London: Boosey & Hawkes, 1964; Budapest: Editio Musica Budapeste, 1955. 48 p. Vocal.

_____. **55 two part exercises = 55 Kétszölamu Énekgyakorlat**. London: Boosey & Hawkes; Budapest: Editio Musica Budapeste, 1954. 41 p. Vocal.

_____. **66 two part exercises = 66 Kétszölamu Énekgyakorlat**. London: Boosey & Hawkes; Budapest: Editio Musica Budapeste, 1963. 44 p. Vocal.

_____. **77 two part exercises = 77 Kétszölamu Énekgyakorlat**. London: Boosey & Hawkes, 1967; Budapest: Editio Musica Budapeste, 1968. 32 p. Vocal.

_____. **Fifty Nursery Songs = Kis Enberk Dalai**. 2. ed. rev. London: Boosey & Hawkes, 1962; Budapest: Editio Musica Budapeste, 1970. 50 p. Vocal.

_____. **Let us sing correctly = Enekeljunk Tisztan**. London: Boosey & Hawkes; Budapest: Editio Musica Budapeste, 1959. Enekeljunk Tisztan. 16 p. Vocal.

_____. **Pentatonic music: 100 Cheremissian melodies**. London: Boosey & Hawkes, 1958; Budapest: Editio Musica Budapeste, 1961. v. 3: Ötfokú Zene. 32 p. Vocal.

_____. **Pentatonic music: 100 Hungarian folksongs**. London: Boosey & Hawkes, 1958; Budapest: Editio Musica Budapeste, 1957. v.1: Ötfokú Zene. 36 p. Vocal.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

KODÁLY, Zoltán. **Pentatonic music: 100 Little marches**. London: Boosey & Hawkes, 1958; Budapest: Editio Musica Budapeste, 1947. v. 2: Ötfokú Zene. 44 p. Vocal.

____. **Pentatonic music: 140 Chuvash melodies**. London: Boosey & Hawkes, 1958; Budapest: Editio Musica Budapeste, 1962. v. 4: Ötfokú Zene. 48 p. Vocal.

KODÁLY, Zoltán. **Tricinia Hungarica: 29 progressive three-part songs**. London: Boosey & Hawkes, 1954; Budapest: Editio Musica Budapeste, 1955. 44 p. Vocal.

RUSSEL-SMITH, Geoffry. **Be a real musician**: a book for young music classes based on the Kodály method. London: Boosey & Hawkes, 1977.

THE KODÁLY concept of music education in practice: with a representative selection of demonstration class videos from kindergarten to secondary school and choir. Budapest: Editio Musica Budapeste, 2000. 1 DVD-ROM.

Sites

CONSERVATÓRIO MUSICAL BROOKLIN PAULISTA. Disponível em: <http://www.cmbp.com.br>. Acesso em: 8 out. 2009.

O material publicado em português pode ser adquirido através dos telefones de contato disponibilizados nesse *site*. Cursos de curta duração sobre a pedagogia Kodály também são anunciados.

EDITIO MUSIC BUDAPESTE. Disponível em: <http://www.emb.hu>. Acesso em: 8 out. 2009.

Oferece praticamente todas as composições de Kodály, assim como seu material didático. Partituras para coro infantil, feminino, masculino, uma voz, vozes iguais, vozes mistas, e outros. O mesmo material pode ser encontrado nos seguintes *sites*: <http://www.boosey.com> e <http://search.sheetmusicplus.com>.

FUNDAÇÃO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA. Disponível em: <http://www.fundacaoeducacaoartistica.org.br/>. Acesso em: 8 out. 2009.

Descreve as atividades de musicalização da fundação e apresenta os telefones para contato com a instituição.

INTERNATIONAL KODÁLY SOCIETY. Disponível em: <http://www.iks.hu/>. Acesso em: 8 out. 2009.

Situada em Budapeste, Hungria, oferece arquivos em CD/pdf dos boletins publicados pela sociedade (1976-2005), partituras para coral (2 a 3 vozes) e informações sobre os membros da IKS.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Escola de Música. Departamento de Teoria Geral da Música. Disponível em: <http://www.ufmg.br>. Acesso em: 27 out. 2009.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

ZÓLTAN KODÁLY PEDAGOGICAL INSTITUTE OF MUSIC. Disponível em: <http://www.kodaly-inst.hu>. Acesso em: 8 out. 2009.

Situado em Kecskemét, Hungria, o Instituto oferece cursos acadêmicos e cursos de curta duração para interessados em aprender a metodologia Kodály. Além disso, mantém uma biblioteca, o Museu Kodály, livraria e atividades culturais disponíveis aos visitantes.

Referências

CHOKSY, Lois. **The Kodály Method**: comprehensive music education from infant to adult. New Jersey: Prentice Hall, 1974.

_____. **The Kodály Method I**: comprehensive music education. New Jersey: Prentice Hall, 1999a.

_____. **The Kodály Method II**: folksong to masterwork. New Jersey: Prentice Hall, 1999b.

EÖSZE, Lázló. Zoltán Kodály. In: STANLEY, Sadie (Ed.). **The new Grove dictionary of music and musicians**. London: Macmillan, 1980. v. 10. p. 136-145.

EÖSZE, Lázló; HOULAHAN, Micheál; TACKA, Philip. Zoltán Kodály. In: STANLEY, Sadie (Ed.). **The new Grove dictionary of music and musicians**. London: Macmillan, 2003. v. 12. p. 716-726.

HEGYI, Erzsébet. **Solfege according to the Kodály-concept**. Kecskémet: Zoltán Kodály Pedagogical Institute of Music, 1975. 2 v.

ITTZES, Mihály. Zoltán Kodály. **International Journal of Music Education**, v. 22, n. 2, p. 132-141, 2004.

KODÁLY, Zoltán. **Folk music in Hungary**. New York: MacMillan, 1960 [1937].

_____. **The selected writings of Zoltán Kodály**. London: Boosey & Hawkes, 1974 [1964].

SILVA, Walênia Marília. Zoltán Kodály: ideias e concepções sobre educação musical. **Em Pauta**, Porto Alegre, ano 5, n. 8, p. 59-69, dez. 1983.

_____. **Mergulho na praia**. Belo Horizonte: [s.n.], 2009. 1 p. Voz.

SZÖNYI, Erzsébet. A summary of the Kodály Method. **Australian Journal of Music Education**, n. 9, p. 23-29, 1971.

_____. **Kodaly's principles in practice**: an approach to music education through the Kodály Method. London: Boosey & Hawkes, 1973.

_____. **La Educación Musical en Hungría a través del Método Kodály**. Budapeste: Corvina, 1976 [1973].

ZÓLTAN KODÁLY PEDAGOGICAL INSTITUTE OF MUSIC. Disponível em: <http://www.kodaly-inst.hu>. Acesso em: 8 out. 2009.

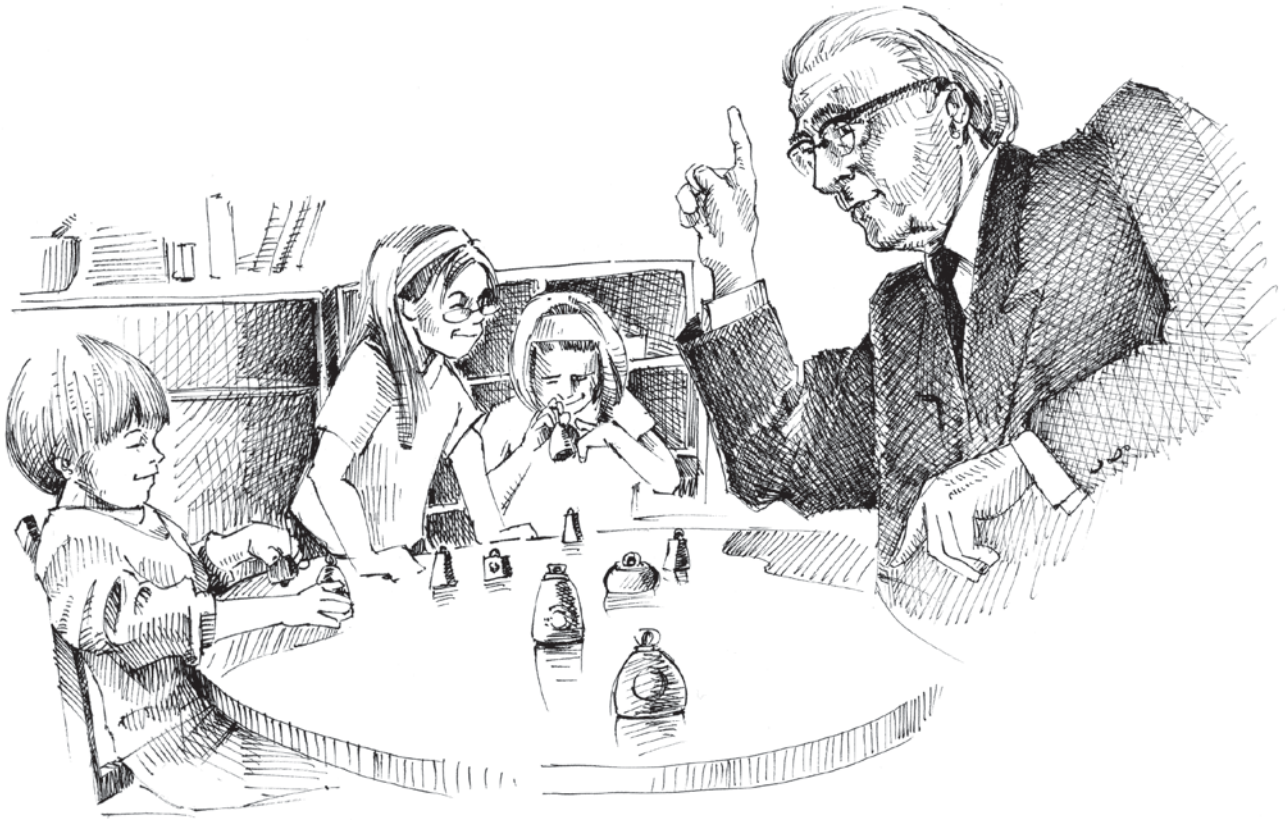
Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Capítulo 3

Edgar Willems

Um pioneiro da educação musical



Enny Parejo

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Enny Parejo *é doutora em Educação-Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), bacharel em Piano pela Faculdade Paulista de Arte (1984) e especialista em Pedagogia Musical pela pesquisa autodidata. Participou também de inúmeros cursos e eventos sobre pedagogia musical no Brasil e no exterior (França, Espanha e Áustria). Professora das Licenciaturas em Música da Fundação Instituto Tecnológico de Osasco (Fito) e da Faculdade de Campo Limpo Paulista (Faccamp). Professora da Pós-Graduação em Educação Musical da Faculdades Integradas Cantareira (FIC). Coordenou o Departamento Infanto-Juvenil da Universidade Livre de Música Tom Jobim do Estado de São Paulo, de 1994 a 1998. Membro do Grupo de Pesquisa Ecotransd – Educação e Transdisciplinaridade. Elabora cursos para formação e atualização de professores de música e ensino fundamental, ministrados em diversos espaços da capital, do interior paulista e de outros estados. Dirige o Enny Parejo Atelier Musical.*

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora Intersaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

3.1 Um momento histórico especial

As ideias de Edgar Willems causaram grande impacto no ambiente da educação musical a partir do início do século XX. Suas concepções sobre a música como valor humano, parte integrante e essencial da formação, mesmo daqueles que não pretendem profissionalizar-se, interessaram a todos que estavam ávidos por uma visão mais global e integradora do aluno. Tais concepções fundamentam-se no paralelismo que Willems estabeleceu entre a vida humana e a vida musical. Para ele a educação "não é apenas uma preparação para a vida; ela própria é uma manifestação permanente e harmoniosa da vida" (Willems, 1970 [1956], p. 10).

O discurso de Willems impressiona por sua abrangência e profundidade. O autor teve acesso a todo o conhecimento produzido em sua época, inclusive, à teoria de Piaget – ambos viviam em Genebra. No entanto, Willems não partiu dos pressupostos da epistemologia genética, mas sim de fundamentos considerados por ele como leis cósmicas da natureza, oriundas da teosofia e da antroposofia (Steiner[1]), de teorias espiritualistas (Rudhyar[2]), do pensamento pitagórico tal e qual exposto por Kayser[3] e dos estudos de Denéréaz[4] sobre os fundamentos cósmicos da escala diatônica (Chapuis; Westphal, 1980, p. 12).

---

[1] Rudolph Steiner (1861-1925), filósofo, educador e esoterista austríaco, fundador da Antroposofia, da pedagogia Waldorf e da Euritmia.

[2] Dane Rudhyar (1895-1985), compositor, escritor e esoterista francês (seu nome de batismo é Daniel Chenneviere), interessado na síntese estético-musical entre oriente e ocidente, escreveu diversos artigos sobre astrologia e religião.

[3] Hans Kayser (1891-1964), cientista alemão que investigou em profundidade os princípios fundamentais da harmonia pitagórica.

[4] Alexandre Denéréaz (1875-1947), compositor e pedagogo suíço, autor em colaboração com Bourguès da obra intitulada *La musique et la vie interieure*.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

As obras de Willems que se tornaram mais conhecidas no Brasil, por meio de edições argentinas, durante a década de 1970 – *La preparación musical de los más pequeños* (A preparação musical de crianças pequenas), de 1976, e *Educación musical: guia didáctica para el maestro* (Educação musical: guia didático para o professor), de 1966 –, partem de uma ótica essencialmente técnico-metodológica, não explicitando os fundamentos filosóficos citados anteriormente, gerando, por um lado, questionamentos sobre o quadro teórico que poderia estar dando sustentação a seu pensamento e, por outro, situações de encantamento com seus princípios metodológicos que careciam de uma base consistente de fundamentação e de uma real compreensão. Foi necessário esperar a publicação de Chapuis e Westphal (1980), na Suíça, para que, a partir dos acontecimentos biográficos, se pudessem esclarecer os pontos de partida e inquietações educacionais de Willems.

Na música, Émile Jaques-Dalcroze foi quem estabeleceu as bases para a concepção de uma educação musical viva, que concebesse a criança como um ser integral de corpo, mente e espírito. Suas ideias influenciaram profundamente outros grandes pedagogos musicais – além de Edgar Willems, também Carl Orff e Zoltán Kodály[5]. Juntos, eles constituíram a primeira geração de transformadores, e promoveram a passagem de um sistema de ensino musical mecânico e desprovido de vida, para um ensino musical vivo, prazeroso e, mais que tudo, centrado na criança.

A ação desses educadores adquire importância ainda maior quando se atenta para aquele contexto histórico em que a própria noção de infância não estava totalmente consolidada, em que a criança não tinha voz e, em que a concepção de escola – magistocentrista e, em muitos aspectos, autoritária – realizava as aspirações de um mundo adulto[6]. Se hoje é possível encontrar críticas negativas ao trabalho desses pioneiros, talvez por alguns deles terem passado ao largo da vanguarda, nunca se poderá negar seu inestimável valor no tempo em que viveram e sua contribuição inequívoca para o que hoje se compreende por *educação musical*.

[5] O leitor encontrará informações detalhadas sobre os pedagogos citados neste mesmo livro, nos capítulos 1 (Jaques-Dalcroze), 2 (Kodály) e 4 (Carl Orff).

[6] Para aprofundar essa questão, consultar o livro *Filosofia da educação*, de Cipriano Carlos Luckesi (1994).

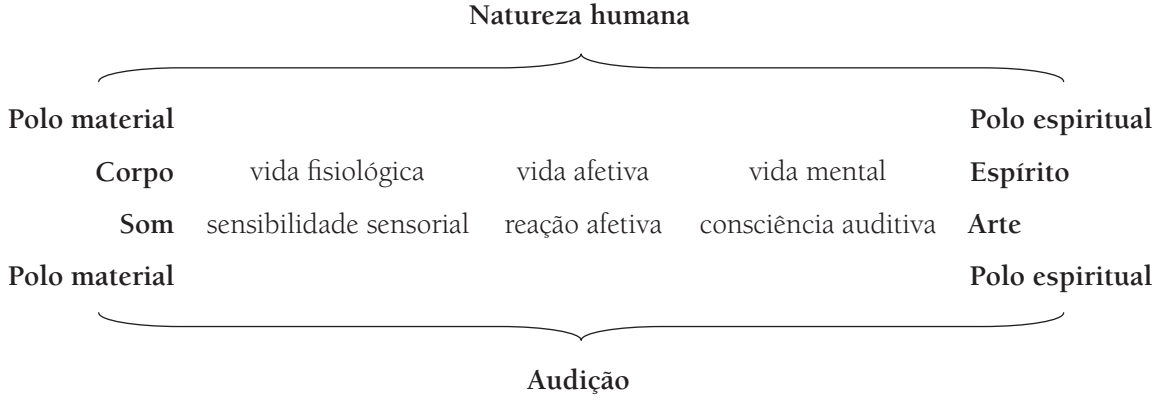
Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora Intersaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

3.1.1 Princípios filosóficos e psicológicos

Willems estabeleceu como bases essenciais para a educação musical, primeiramente, a relação íntima entre os elementos constitutivos da música e a natureza humana, a que chamou "princípios psicológicos" e, depois, um material sonoro muito rico, que concebeu e colocou a ponto. A elaboração desse material de trabalho é, com certeza, um dos maiores legados dessa metodologia, permitindo a vivência consistente dos elementos rítmicos e auditivos da música, ainda hoje, na iniciação musical desde tenra idade.

No que tange aos princípios psicológicos, o esquema que segue esclarece as correlações estabelecidas por Willems:

Figura 3.1 – Paralelo entre a natureza, o homem e a música



Fonte: Adaptado de Willems, 1972 [1946], p. 62.

Segundo Willems (1970 [1956], 1985 [1940]), todo ser vivo manifesta uma unidade intrínseca, assim como toda obra musical manifesta unidade, não somente formal e exterior, mas, principalmente, unidade de vida interior, de espírito que anima qualquer produção humana. Tal unidade evidencia a presença de

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

dois polos opostos e complementares: a **matéria sonora** e o **espírito artístico**. A própria definição de música os associa organicamente – música é a arte dos sons – por um lado se tem o som, elemento material, por outro, a arte, elemento espiritual. Os limites desses polos não são acessíveis, como explica Willems (1968 [1934], p. 5, tradução nossa) "cada um destes dois polos escapa em parte às nossas investigações, porque nos levam ambos para o desconhecido, quer das leis da matéria, quer das do espírito".

Da figura apresentada anteriormente, pode-se depreender as seguintes correlações: ritmo/fisiologia/corpo, melodia/afetividade/emoção, harmonia/cognição/racionalidade. Entre estes dois polos, material e espiritual, encontram-se a música e a vida humana em seu triplo aspecto: fisiológico, afetivo e mental. Tais aspectos manifestam-se nos elementos essenciais da música – ritmo, melodia e harmonia e, de maneira especial, em tudo o que concerne à educação auditiva. Como não perceber certa contradição na proposta willemsiana? Ao mesmo tempo em que enfatiza as características holísticas do ser humano, fragmenta suas dimensões e as do discurso musical, possivelmente uma das manifestações da cisão cartesiana em seu pensamento:

> *A consciência rítmica é de natureza dinâmica, motora; ela é, na música, a representação de forças vitais que animam o reino vegetal: propulsão, crescimento, respiração, pulsação da seiva, etc. [...] A consciência especificamente melódica é de natureza muito diferente, rica de tudo que a vida afetiva comporta de variedade anímica [...] Só o ser humano pode praticar a harmonia [...] Ela é necessariamente do domínio da consciência reflexiva.* (Willems, 1975, p. 165, tradução nossa)

Da fala de Willems, pode-se inferir uma visão dicotômica, pois, na experiência direta do ouvinte com a música, tais divisões não ocorrem. Mesmo ao se pensar numa finalidade didática, essas divisões são questionáveis, pois o ritmo não pode ser apenas interpretado como qualidade motora: existe ritmo no voo de um pássaro (como o próprio Willems fez notar), na distribuição visual de uma obra plástica ou no canto gregoriano que, no entanto, induz à quietude e à imobilidade, através de uma concepção de ritmo que se traduz por fluência. O ritmo tem uma dimensão mental que permite a tomada de consciência dos fenômenos temporais e a elaboração de representações que se refletem no corpo que se movimenta como

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

bem elucidou Jaques-Dalcroze (1965 [1920]) em sua rítmica. Quanto à harmonia, é percebida pelo ouvinte como qualidade profundamente emocional e é principalmente por causa de qualidades harmônicas explícitas ou subjacentes à melodia que o ouvinte pode qualificar a música como triste, alegre, angustiante, entre muitos outros adjetivos (Parejo, 2001).

No que concerne às bases materiais, Willems (1976 [1950]) procurou conhecer e experimentar as principais leis do som, em especial a lei dos sons harmônicos e, a partir dessa base experimental e concreta criou seu material auditivo e estabeleceu os princípios de seu método. Para ele, o alicerce tonal oferecido pela série harmônica é vital, inato ao homem. Por essa razão, adotou uma postura francamente crítica em relação às revoluções de linguagem propostas pelos compositores de sua época. Willems (1976 [1950], p. 74, tradução nossa) ressalta: "está muito bem que os músicos modernos procurem descobrir novas leis e se é possível, leis mais profundas! Mas que se cuidem de rejeitar leis que se encontram na base mesmo da natureza, da vida". Com clareza, referia-se às inovações estruturais do dodecafonismo que, segundo ele, são meras convenções não baseadas sobre leis. Mas, quanto a isso, não seria perfeitamente concebível que a série harmônica constituísse uma base natural tanto para a tonalidade quanto para sua transcendência? A evolução histórica da música ocidental demonstra impressionante paralelismo com a natureza da série harmônica: de culturas ancestrais, cantando predominantemente em uníssono, passamos, nos primórdios da Idade Média, para uma estrutura constituída de 8ªs, 5ªs e 4ªs paralelas, os primeiros intervalos da série harmônica; as 3ªs agregaram-se mais tarde, na prática do falso bordão, seguidas, um pouco depois, na Renascença, pelo intervalo de 7ª. Depois disso, a linguagem musical só fez incorporar cada vez mais e mais dissonâncias, até atingir o espaço intratonal. Não seria plausível concebermos que, ao longo da história, a percepção humana tenha captado o fenômeno natural da série harmônica e que o tenha refletido numa produção musical que, partindo das consonâncias de 8ªs, 5ªs e 4ªs, estendeu-se ao infinito da microtonalidade?

O essencialismo de Willems poderia facilmente, a partir de considerações como a descrita a seguir – na qual discorre sobre a música africana –, dar margem a interpretações preconceituosas.

> *Estudamos suficientemente esta questão em relação às raças primitivas (negros etc.), para nos permitirmos insistir sobre o valor natural da escala diatônica. Foram cometidos erros de apreciação: se*

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

> *acreditava, por exemplo, que os negros faziam melodia, quando só se tratava de ritmos sonoros, coloridos por alturas ou timbres diferentes e baseados no atrativo do movimento. Desde que a sensibilidade afetiva entra em jogo, a escala nasce segundo as normas musicais.* (Willems, 1976 [1950], p. 75, tradução nossa)

Cabe perguntar: Seria a melodia realmente o único critério plausível para definir música? Os questionamentos feitos sobre alguns aspectos do pensamento de Willems podem ser esclarecidos a partir de uma leitura cuidadosa de suas obras, em especial *La valeur humaine de l'education musicale* (O valor humano da educação musical), de 1975, na qual o autor expõe com muitos detalhes suas bases psicológicas, a partir de doze esquemas analíticos (*schèma*). Infelizmente, a partir da leitura rasa da obra de Willems – que muito se praticou no Brasil –, equívocos interpretativos continuam tendo lugar. A partir da fonte indicada, o leitor terá plenas condições de formar opinião própria a respeito do assunto.

3.1.2 A importância da educação auditiva

A formação do ouvido é central para Willems, e seu interesse pelo tema, genuíno. Reuniu e citou em uma de suas obras, *L'oreille musicale: la preparación auditive de l'enfant* (O ouvido musical: a preparação auditiva da criança) (1985 [1940]), pensamentos de 31 autores, entre filósofos, músicos, pedagogos e cientistas, sobre a importância da escuta. Para Willems (1972 [1946]) a educação auditiva manifesta o triplo aspecto: fisiológico, afetivo e mental. O primeiro domínio, fisiológico, une-se à sensorialidade auditiva, que se refere à maneira pela qual somos tocados e afetados por vibração sonora. Willems nos fala de uma base biológica para a memória sensorial produzida pelo impacto dos sons que se grava na substância orgânica – engramas.

Ao segundo domínio, afetivo, corresponde a afetividade auditiva ou sensibilidade afetiva. A ele concerne tudo o que se refere aos elementos melódicos: intervalo, escala e sentido tonal, imaginação retentiva e reprodutiva, memória melódica e audição relativa. Assim como o domínio material produz engramas, o domínio afetivo produz reações afetivas (emocionais) que são o elemento central do desenvolvimento auditivo, da mesma forma como a melodia é o elemento central da música. A inteligência auditiva, aspecto

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

mental, representa o terceiro domínio do desenvolvimento auditivo. De ordem intelectual, ela se elabora na dependência das experiências sensoriais e afetivas anteriores, e consiste em tomar consciência ou de entender o que se ouve. Além de elementos de ordem intelectual – nomes de notas, regras de harmonia, formas musicais, entre outros – comporta fenômenos de memória, de imaginação criativa, de associação, de comparação, de análise, de síntese e de julgamento (Willems, 1972 [1946]).

As palavras tornam-se muito importantes na explicitação de conceitos. Assim, **ouvir** (*ouïr*) designa a função sensorial do órgão auditivo, **escutar** (*écouter*), a reação emotiva que se segue ao impacto sonoro exterior e **entender**[7] (*entendre*) se refere à tomada de consciência dos sons que tocaram o ouvido, de forma ativa e reflexiva (compreensão).

Willems no Brasil

Willems esteve no Brasil por três vezes: em 1963, pela primeira vez, na Escola de Música da Universidade Federal da Bahia a convite de Ernst Widmer, quando ministrou um curso de educação musical de seis semanas para jovens professores já iniciados em suas ideias; retornou em 1971 e em 1972, convidado pela Faculdade de Educação da Bahia. Nessa ocasião, além de ministrar cursos em Salvador e São Paulo, assistiu à fundação da Associação dos Professores de Educação Musical da Bahia (Apemba), da qual foi sócio honorário. Willems esteve ainda no Rio de Janeiro, Niterói, Tatuí, Belo Horizonte, Brasília, Ribeirão Preto, São Caetano do Sul, Itabuna e Feira de Santana (Chapuis; Westphal, 1980). O reconhecimento de seus alunos e discípulos fica plasmado no depoimento de Carmen Mettig Rocha, fiel continuadora de sua obra no Brasil, citado por Chapuis e Westphal, (1980, p. 116, tradução nossa):

[7] Falta-nos, na língua portuguesa, uma palavra que possa traduzir esse terceiro sentido do ouvir; escolhemos a palavra *entender* como tradução aproximativa para *entendre*, do francês. Entender assume o significado de uma escuta intencional, na qual se presta atenção para apropriar-se conscientemente do fenômeno sonoro em questão.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

E eu, juntamente com meu marido que tanto o admirava, diante daquele homem, idoso na idade, porém tão jovem de espírito, profundamente admirador da vida, sentia-me completamente sensibilizada no mais fundo do coração. E, em certo momento, sentado defronte nós perguntou-me: "Porque você gosta tanto de mim, Carmen"? E foi aí que eu lhe disse tudo: tudo aquilo que eu mesma e vocês todos, que hoje lhe prestam essa sincera homenagem deveriam sentir: a gratidão, a amizade, o amor, o reconhecimento e, agora, saudade pelo que ele ensinou, pelo que ele foi como exemplo, pela sua fé e esperança num mundo mais musical por isso mesmo mais humano.

A aplicação do método Willems na iniciação musical exige condições, recursos materiais e humanos difíceis de reunir. A composição dos recursos materiais tal e qual preconizada por Willems exige investi-mento material e pesquisa constante por parte do professor, na busca de fontes sonoras, canções e outros recursos didáticos interessantes. A obra *Solfège élémentaire* (Solfejo elementar) de Edgar Willems, por exem-plo, tem sido adotada, muitas vezes, em escolas de pequeno e grande porte no Brasil. No entanto, sua utilização isolada do contexto musical willemsiano para o qual foi escrita não faz o menor sentido, ou seja, a utilização consciente do livro pressupõe a vivência de práticas auditivas refinadas propostas ao longo dos três primeiros graus, além do treinamento dos automatismos de leitura que caracterizam o quarto grau. As características estruturais e metodológicas, tão bem explicitadas por Willems em suas diversas obras, exigem do professor competências específicas, estudo e uma compreensão detalhada das propostas e obje-tivos. A formação de professores na Associação Willems é altamente exigente, não sendo incomum pessoas que, tendo cursado todas as disciplinas e prestado as vinte provas exigidas, não obtenham seus certificados, por serem consideradas não suficientemente aptas em algum campo. A metodologia de iniciação musical proposta pelo método é perfeitamente adequada para o trabalho com grupos pequenos de alunos, nos quais é possível conhecer a fundo o perfil psicológico de cada um. Por todas essas razões, não é comum encontrarmos, no Brasil, pedagogos adeptos desse método em sua forma estrita. A escola de Carmen Mettig Rocha, na cidade de Salvador, é um excelente exemplo no Brasil, talvez o único, de aplicação bem-sucedida e em pleno acordo com os princípios pedagógicos do método. As razões expostas e, de forma bem especial, a dificuldade de aplicação do método em ambientes com grande número de alunos, faz com que o método

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

não seja o mais adequado à realidade brasileira, pelo menos no que concerne ao ensino em escolas regulares. Apesar disso, o trabalho de Willems nos lega contribuições inquestionáveis, primeiramente, como proposta qualitativa de modelo a seguir, por suas características de organização, detalhamento de estratégias e, mais que tudo, pela coerência entre princípios, procedimentos e recursos didáticos, que oferecem ao educador em formação um caminho detalhado para reflexão e experimentação; em segundo lugar, a ideia preciosa de que todo educador deve ser um estudioso profundo da natureza humana, da vida e da música, de forma que a sua ação se torne completa, interdisciplinar e adequada ao tempo presente.

Vida e obra

3.2 Uma vida de estudos

1890-1914: O exemplo do pai

Edgar Willems nasceu em 13 de outubro, na cidade de Lanaken (Bélgica). A partir de 1910, iniciou seus estudos em Belas Artes (pintura e marchetaria) na Academie des Beaux Arts em Bruxelas; suas habilidades manuais se manifestaram primeiramente quando encontrou dificuldade para editar sua primeira obra: não tendo encontrado editor, pôs-se ele mesmo a aprender tipografia "para fazer vir seu livro ao dia". Utilizou seu dom artístico para conceber e criar um fantástico material de treinamento auditivo que impressiona até hoje por suas qualidades musicais e por sua funcionalidade na educação musical. Iniciou sua carreira na École Normale des Instituteurs seguindo os passos do pai, que, além de professor de ensino fundamental, era músico, regente coral e desenhista – um importante animador cultural na cidade.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

1914-1925: Anos de busca

Aos 25 anos, Willems começou a sentir-se irresistivelmente mais atraído pela música. Teve o que seus biógrafos chamaram "a revelação da música sinfônica e da ópera", (Chapuis; Westphal, 1980, p. 20, tradução nossa), passou a improvisar e compor de forma autodidata, descobrindo que a música nasce de uma necessidade interior de expressão. Como explicam ainda Chapuis e Westphal (1980, p. 20, tradução nossa, grifos do original), "levado mais e mais em direção à **introspecção** e à busca da **energia**, da **liberdade** e da **autenticidade**, ele anotou e depois resumiu seus pensamentos mais íntimos sobre os diferentes aspectos da **vida** e das diferentes artes". Estes foram anos de busca. Willems viveu comunitariamente com amigos em Paris e Nice, tecendo suas próprias roupas, cultivando seus alimentos; as experiências pessoais e transcendentais desse período viriam, no futuro, a embasar seu pensamento pedagógico. Possivelmente, a esposa de Willems, chamada apenas *Mme. Willems*, falecida em 1960, tenha tido bastante influência na direção de seus caminhos filosóficos. Mme. Willems foi descrita por Chapuis e Westphal (1980, p. 11, tradução nossa) como "uma encarnação feminina e intelectual da teosofia e da antroposofia".

1925-1948: Gênese de seu método de trabalho

Willems ingressou no Conservatório de Genebra em 1925 aos 35 anos, onde encontrou efervescente ambiente cultural, primeiramente como aluno, em seguida, como professor. De 1925 a 1951, ministrou o curso de Filosofia e Psicologia da Música, por ele elaborado; em 1929, criou o curso de Desenvolvimento Auditivo para Adultos e, mais tarde, outro, para crianças a partir de cinco anos. Trabalhou experimentalmente com crianças a partir de três anos, de 1943 a 1948.

1950-1978: Reconhecimento mundial

A partir de 1950, Willems intensificou seu trabalho como conferencista pela França, pela Alemanha e por Portugal. O conservatório instituiu em 1956 o curso de Iniciação Musical, sob sua orientação. Finalmente, em 1957, foi criado, no conservatório de Genebra, o curso de Pedagogia Musical para professores. A década

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora Intersaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

de 1960 foi muito importante para a consolidação da pedagogia musical Willems na Suíça e em muitos lugares do mundo. Em 1960, ministrou um curso sobre seu método, a convite de Jacques Chapuis, na cidade de Bienne, que viria a tornar-se o primeiro núcleo de estudos da metodologia. Em 1968, foi fundada a Association Internationale des Professeurs de Musique, Méthode Edgar Willems, no Conservatório Musical de Delémont, sob a direção de Chapuis. A atividade de Edgar Willems como conferencista nacional e internacional expandiu-se, desde então, rapidamente pelo mundo todo. Willems faleceu em 18 de junho de 1978, em Genebra, na Suíça.

3.2.1 Producão musical e pedagógica

A produção de Edgar Willems é essencialmente pedagógica. Ele escreveu livros, artigos, textos reflexivos e didáticos sobre diversos aspectos do método que criou e compôs pequenas peças musicais com finalidades didáticas específicas e para a iniciação ao piano, que foram editadas no formato de cadernos pedagógicos.

Willems foi um grande estudioso e pesquisador em sua época, procurou fundamentar suas práticas e concepções em educação musical de forma densa, para tanto escreveu as seguintes obras: *L'oreille musicale: Tome I* (O ouvido musical: Tomo I), publicada pela Pro Musica em 1940, *L'oreille musicale: Tome II* (O ouvido musical: Tomo II), publicada pela Pro Musica em 1946, *La préparation musicale des tout-petits* (A preparação musical de crianças pequenas), publicada pela Maurice et Pierre Foetsch em 1950, *Les bases psychologiques de l'éducation musicale* (As bases psicológicas da educação musical), publicada pela Pro Musica em 1956, *La valeur humaine de l'education musicale* (O valor humano da educação musical), publicada pela Pro Musica em 1975, *Le rythme musical, rythme, rythmique, métrique* (O ritmo musical, ritmo, rítmica, métrica), publicada pela Pro Musica em 1954, e textos filosóficos, dentre os quais se destaca *Nouvelles ideés philosofiques sur la musique et leurs applications pratiques* (Novas ideias filosóficas sobre a música e suas aplicações práticas) de 1934 e *L'éducation musicale nouvelle* (A educação musical nova) de 1944, ambos inseridos no livro publicado por Chapuis e Westphal (1980), sobre sua biografia. Em todas essas obras, Willems procurou refletir rigorosamente sobre suas concepções e, mais que isso, ocupou-se do registro minucioso das ideias, revelando a preocupação em dar a todos o acesso a esse conhecimento.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

No campo didático, Willems não foi menos cuidadoso: descreveu detalhadamente seus procedimentos didáticos numa série de cadernos pedagógicos[8] publicados pela Pro Musica, a partir de 1956; nessa série, Willems apresenta a progressão didática do método em cada um de seus aspectos. O caderno nº 0 – *Initiation musicale des enfants* (Iniciação musical infantil) – tem a função de guia didático para o professor, com uma boa síntese dos princípios filosóficos e metodológicos de Willems, e direciona de forma eficiente a reflexão para o planejamento didático. No livro *Solfège élémentaire* (Solfejo elementar), publicado pela Pro Musica em 1970, Willems ilustra toda a trajetória do solfejo proposta pelo método, incluindo a preparação dos automatismos visuais e auditivos pré-solfégicos, o treinamento rítmico e o solfejo propriamente dito.

Além das obras citadas, Willems escreveu *Le jazz et l'oreille musicale* (O jazz e o ouvido musical), publicado pela Pro Musica em 1945 e *Introduction à la musicothérapie* (Introdução à musicoterapia), publicado pela Pro Musica em 1970, que denotam a preocupação do autor em expandir os domínios da educação musical e ampliar o alcance do método.

Os materiais sonoros e outros materiais didáticos[9] desenvolvidos por Willems, dentre eles a flauta de êmbolo, o carrilhão intratonal, o tubo harmônico e as famílias de sininhos, são também dignos de mencionar, pois possibilitam à criança o desenvolvimento refinado da acuidade auditiva.

As ideias e procedimentos didáticos de Willems continuaram frutificando em Jacques Chapuis, seu fiel discípulo e continuador, dando origem a outras publicações didáticas, gravações em CD e DVD que permitem compreender a dinâmica de funcionamento do método. Nas séries de DVD, estão exemplificados os procedimentos didáticos dos graus da iniciação musical propostos por Willems; as gravações em CD constituem um material de apoio indispensável para a iniciação musical e treinamento auditivo[10].

[8] No item *Para saber mais*, ao final deste capítulo, apresentamos a relação completa dos cadernos pedagógicos.

[9] No item 3.3.2 *Material sonoro* deste capítulo, esses materiais estão descritos com detalhes.

[10] As criações didáticas de Jacques Chapuis estão descritas neste capítulo no item *Para saber mais*.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Proposta pedagógica

3.3 O método Edgar Willems em ação

Willems (1970 [1956], p. 71, tradução nossa) considera a vivência musical como fio condutor de toda aprendizagem. Enfatiza que "é muito importante que a criança viva os fatos musicais antes de tomar consciência deles". Primeiramente é preciso viver e fazer música, depois, pensar sobre ela. Segundo Willems, pretende-se ensinar noções abstratas em idade muito precoce, quando seria mais fácil aguardar a idade em que as abstrações passam a fazer parte do universo possível de uma criança.

Na concepção willemsiana, o ritmo tem a prioridade, a melodia a primazia. O ritmo é o elemento mais material, portanto prioritário na música, sendo a melodia sua "tributária"; no entanto, segundo Willems (1970 [1956], p. 71, tradução nossa), "ela sempre foi e sempre será o elemento mais característico da música", tornando-se, assim, o elemento primaz. Disso decorre o lugar central que o canto e as canções ocupam no método.

Para Willems (1976 [1950], p. 23, tradução nossa) "o canto desempenha o papel mais importante na educação musical dos principiantes". As canções constituem o que denominou de uma *atividade sintética*: agregando em torno da melodia, o ritmo e a harmonia subentendida; são, portanto, meios sensíveis e eficazes para desenvolver a musicalidade e a audição interior. Willems salienta, ainda, o fato de muitas crianças cantarem antes mesmo de falar, o que é uma indicação preciosa para orientar as escolhas de pais e professores nas interações musicais com os pequenos. O quadro a seguir apresenta uma adaptação da classificação das canções e de suas finalidades didáticas, conforme o que foi preconizado por Willems (1970 [1956]) em seu livro *La préparation musicale des tout-petits* (A preparação musical de crianças pequenas):

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

1. Canções populares tradicionais;
2. Canções simples para principiantes – elaboradas sobre palavras e ações cotidianas (Bom dia, Onde está? Papai, Mamãe, entre outras), compostas na própria aula;
3. Canções que preparam para a prática instrumental – compostas sobre o pentacorde, permitem utilizar os cinco dedos, ao piano. Antes de executar a canção ao instrumento, convém fazer cantá-la com a letra, em seguida em "lá, lá, lá", depois, transpondo-a para diferentes tonalidades e, finalmente, cantar na tonalidade de Dó M com os nomes das notas;
4. Canções de intervalos – têm a intenção de preparar o treinamento intervalar futuro, devem ser cantadas primeiramente com a letra, depois em "lá, lá, lá" e, mais adiante, com os nomes das notas. Os intervalos são apresentados na seguinte progressão: 2ª M e m; 3ª M e m; 5ª e 4ª j; 6ª M e m; 8ª j; 7ª M e m; 5ª dim; 4ª aum;
5. Canções para cantar com mímica – aqui Willems pensa no valor expressivo e plástico das expressões faciais e movimentos corporais;
6. Canções ritmadas – são canções que possibilitam movimentos naturais como embalar, saltar, correr, balançar, trabalhar nuances de velocidade e, mais tarde, bater os tempos e os ritmos. Essas mesmas canções, além de trabalhar o instinto rítmico, muitas vezes preparam a percepção de acordes e harmonias.
7. Canções improvisadas – partem de ritmos corporais ou de palavras ou frases que as crianças gostam de repetir, o professor estará atento para canalizar esses momentos espontâneos.

A educação musical não necessita utilizar meios extramusicais. Willems não ignora as diversas associações presentes no estudo da música que podem ser interpretadas como subcódigos em ação simultânea e, para trabalhá-los, criou diversas estratégias. Tomando, como exemplo, alguém que toca piano: para se tocar uma tecla do piano tem-se a nota escrita (aspecto visual), o nome da nota (conceito), o som na imaginação auditiva (escuta interior ou imagem aural), a tecla (tato) e um número que indica o movimento dos dedos, além de considerar o ritmo e o código de intensidade. As associações extramusicais, classicamente adotadas por diversas metodologias, a exemplo do sistema Tônica Sol-Fá, da fonomímica com signos específicos (admitida apenas para o movimento sonoro ascendente e descendente dos sons) e as associações entre sons

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

e cores ou desenhos são analisadas por Willems com muitas reservas. O autor ressalta que tais associações podem ser úteis para trabalhar com grandes grupos quando não se pode acompanhar o processo psicológico individualmente, mas adverte que não se deve "sobrecarregar o subconsciente das crianças com associações que não sejam válidas para a vida toda" (Willems, 1976 [1950], p. 39, tradução nossa). As práticas didáticas propostas por Willems mantiveram-se essencialistas e no domínio estrito de uma arte dos sons. A respeito das associações extramusicais Willems (1976 [1950], p. 17, tradução nossa, grifos do original) afirma: "Quando o pedagogo [...] necessita meios extramusicais (tomados fora do âmbito do som, como o desenho, a cor, os contos) para que seu ensino adquira vida, não está no caminho justo, não está na vida real da música, não conhece as **raízes da planta** musical, nem o **plano do edifício musical**".

Para Willems (1970 [1956]), a educação musical começa pela musicalidade, distingue com muita clareza o estudo técnico de um instrumento e o desenvolvimento da musicalidade e, ao fazê-lo, advoga pelo conceito de iniciação musical, fortalecendo-o, e contrariando o paradigma de seu tempo – que se sustentou até épocas bem recentes – segundo o qual estudar música significava estudar um instrumento. Ainda segundo Willems, a iniciação musical compreendida dessa forma assegura as bases sensoriais, físicas e afetivas para a educação musical. Mais uma vez Willems (1970 [1956], p. 154) foi pioneiro, ao propor uma distinção entre "educação" e "instrução", contribuindo para a superação das visões tecnicistas e mecanicistas que tanto assolaram nossas práticas musicais ocidentais.

3.3.1 Os conteúdos da educação musical

A iniciação musical segundo o método Willems estrutura-se em quatro níveis ou graus pedagógicos e pode começar a partir dos três anos de idade:

- 1º Grau: iniciação musical – indicado para a faixa etária de 3 a 4 anos.
- 2º Grau: iniciação musical – 4 a 5 anos.
- 3º Grau: pré-solfégico e pré-instrumental – 5 a 6 anos.
- 4º Grau: solfejo vivo – 6 a 7 anos.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Muito embora exista uma proposta de faixa etária para cada grau, sua aplicação é flexível e adaptável, conforme a realidade que o professor encontre em seu ambiente de trabalho. Pensando na situação brasileira, dificilmente o nível três poderia cumprir-se nessa faixa etária, seguindo os padrões estritos propostos por Willems. Chapuis e Westphal ([S.d.]) referem-se à faixa etária de seis a sete anos como "idade da razão". Partindo da experiência dessa autora como professora, acredita-se que, para nossas crianças, atraídas pela riqueza do folclore brasileiro e pelas características lúdicas que o ensino musical tantas vezes assume, essa idade chega um pouco mais tarde. O método prevê também a iniciação à prática instrumental, em especial, ao estudo do piano.

A iniciação musical Willems é iniciada com ritmo e som, segundo ele, elementos pré-musicais que devem ser trabalhados desde tenra idade, através de material auditivo especial e dos movimentos corporais naturais. Sobre esses elementos básicos se erguerá o edifício da consciência musical. Sobre os movimentos naturais, trata-se basicamente de formas de locomoção – marchar, correr, saltar, balançar, saltitar, girar – que as crianças executam a princípio como querem, mas, logo em seguida, sob o pulso tocado pelo professor em uma pandereta ou sob música especialmente composta para essa finalidade. O trabalho corporal se distancia bastante do conceito atual de expressão corporal e pesquisa do movimento, já que a criatividade não é incentivada.

Para o desenvolvimento auditivo Willems (1972 [1946]) propõe: o estudo do som, da melodia, da escala, do acorde maior, dos intervalos, de acordes diversos, da polifonia e da harmonia; para o estudo do ritmo: movimentos corporais naturais, o tempo (pulsação), o compasso, a subdivisão, e o ritmo propriamente dito (células e fórmulas rítmicas). O trabalho rítmico é também bastante dirigido; nos primeiros graus da iniciação musical, as crianças têm alguma liberdade de expressão, mas a partir do nível três, a prática se concentrará no que Willems (1972 [1946], tradução nossa) chamou de *os elementos do ritmo*: tempo (pulso), compasso e subdivisão. Não seria possível descrever com detalhes, no âmbito deste capítulo, a riqueza de procedimentos didáticos utilizados em perfeita coerência com os conteúdos metodológicos propostos, sendo importante tentar empreender uma síntese com base em indicações do próprio Willems (1972 [1946], tradução nossa):

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Antes do estudo do solfejo: despertar a atenção auditiva (já no ambiente familiar), trabalhar com o material auditivo (a partir de 3 ou 4 anos), executar pequenos cantos e movimentos corporais. Para o solfejo: desenvolver a audição interior absoluta e relativa, a sensorialidade (pré-classificação, classificação, espaço intratonal), e a sensibilidade afetiva (intervalos, melodia, escala). Para a harmonia: escuta interior de intervalos, acordes e agregados, escuta simultânea de duas linhas melódicas. A improvisação é um dos melhores meios para desenvolver a audição interior e a musicalidade e deve ser praticada desde o princípio.

A observação do detalhamento do 1º Grau, da forma proposta na síntese de trabalho elaborada por Chapuis ([S.d.]) na ficha que segue, pode ser ilustrativa para que se compreenda o funcionamento prático do método. Essa ficha é parte do material avulso distribuído aos professores participantes da formação Willems na cidade de Lyon, não faz parte de uma apostila ou livro didático. Cada turma de alunos deveria ter uma ficha como essa para controle da evolução dos conteúdos do currículo. Observe-se que a ficha (Quadro 3.1) funciona também como controle da evolução do planejamento, já que nas colunas da direita o professor anotará as datas das aulas, especificando os procedimentos realizados:

Quadro 3.1 – Ficha de controle da evolução do planejamento

INICIAÇÃO MUSICAL: 1º Grau: Professor: Curso:				
I. Desenvolvimento auditivo sensorial e afetivo				
1. Movimento sonoro pancromático Movimento sonoro diatônico				
2. Reconhecer um som entre outros				
3. Emparelhar timbres				
4. Reproduzir sons isolados				
5. Reproduzir intervalos melódicos				
6. Reproduzir motivos melódicos				

(continua)

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

(Quadro 3.1 – conclusão)

7. Invenção melódica				
8. Em direção ao alto (agudo) e ao baixo (grave)				
9. Sons harmônicos pela motricidade				
10. Em direção ao acorde perfeito				
II. Desenvolvimento do sentido rítmico pelos batimentos				
11. Alongamento e aquecimento				
12. Ritmos livres sem vocábulos				
13. Ritmos livres com vocábulos				
14. Memória de batimentos rápidos				
15. Nuances dinâmicas: crescendo; decrescendo				
16. Nuances dinâmicas: forte, suave				
17. Nuances agógicas: acelerando, ritardando				
18. Nuances agógicas: rápido, lento				
19. Nuances agógicas: curtos-longos livres				
20. Batimentos de ritmos da linguagem falada				
III. Canto e canções (ver ficha global)*				
21. Pequenas canções inventadas				
IV. Movimentos corporais naturais				
22. No tempo das crianças (invenção)				
23. Sobre grande música ou lições gravadas				
Data das anotações:				

Fonte: Adaptado de Chapuis, [S.d.].

Nota: *A ficha global pode ser elaborada pelo próprio professor. Ela reúne todas as canções escolhidas para utilização no planejamento e especifica as finalidades didáticas a que se propõem.

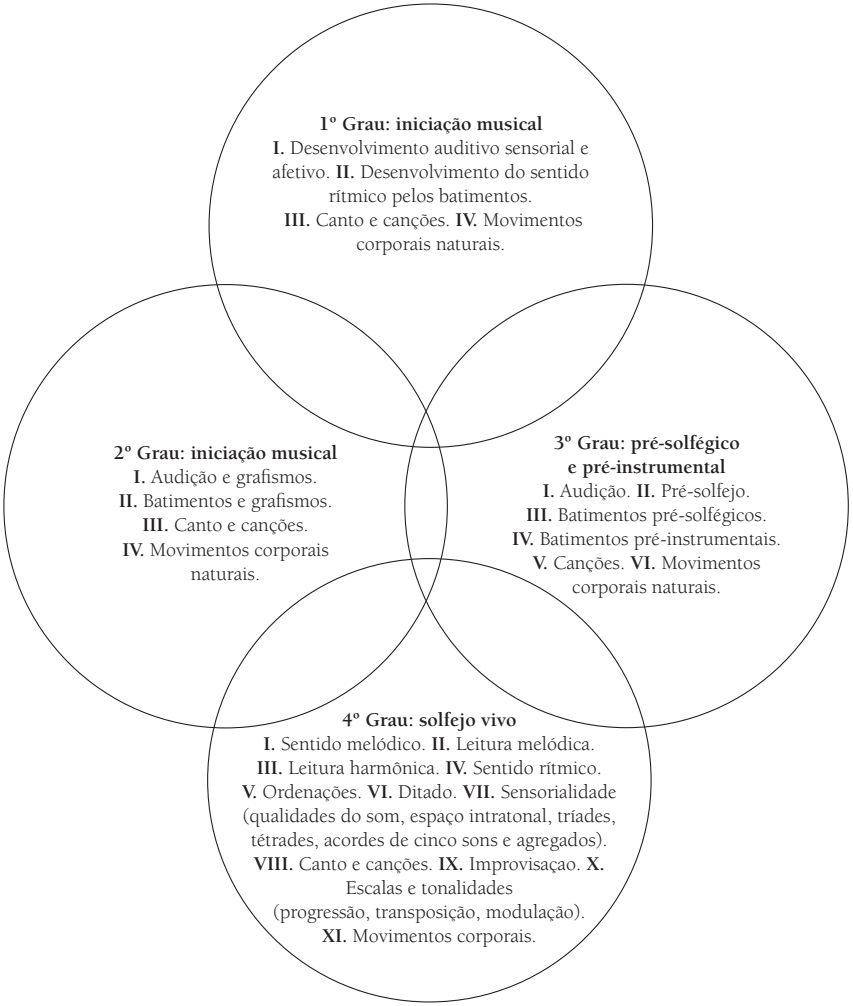
Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

A seguir, uma adaptação da visão de conjunto dos graus pedagógicos, seus princípios básicos e blocos de conteúdos fielmente retratados por Chapuis e Westphal ([S.d.], p. 2-8) em dossiê pedagógico intitulado *Panorama pédagogique de l'éducation musicale Willems* (Panorama pedagógico da educação musical Willems):

- 1º Grau – é o momento da revelação dos fenômenos musicais, através de elementos pré-musicais e musicais, do ponto de vista psicológico, valoriza o funcionamento global (sincrético) da criança;
- 2º Grau – fase mais consciente, com início da codificação simbólica escrita dos elementos musicais já vistos no primeiro grau; momento mais exigente quanto à afinação, beleza da voz, memória e reforço do sentido tonal;
- 3º Grau – passagem do concreto ao abstrato, aquisição de automatismos de notas e terminologias, desenvolvimento de faculdades criativas através de improvisações rítmicas e melódicas;
- 4º Grau – início de um programa de educação musical global, compreendendo a leitura e a escritura musicais, com aulas bem dosadas e vivas.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Figura 3.2 – Síntese visual dos graus pedagógicos


1º Grau: iniciação musical
I. Desenvolvimento auditivo sensorial e afetivo. II. Desenvolvimento do sentido rítmico pelos batimentos.
III. Canto e canções. IV. Movimentos corporais naturais.
2º Grau: iniciação musical
I. Audição e grafismos.
II. Batimentos e grafismos.
III. Canto e canções.
IV. Movimentos corporais naturais.
3º Grau: pré-solfégico e pré-instrumental
I. Audição. II. Pré-solfejo.
III. Batimentos pré-solfégicos.
IV. Batimentos pré-instrumentais.
V. Canções. VI. Movimentos corporais naturais.
4º Grau: solfejo vivo
I. Sentido melódico. II. Leitura melódica.
III. Leitura harmônica. IV. Sentido rítmico.
V. Ordenações. VI. Ditado. VII. Sensorialidade (qualidades do som, espaço intratonal, tríades, tétrades, acordes de cinco sons e agregados).
VIII. Canto e canções. IX. Improvisaçao. X. Escalas e tonalidades (progressão, transposição, modulação).
XI. Movimentos corporais.

Fonte: Elaborado com base em Chapuis; Westphal [S.d.].

Nota: Os conteúdos apresentados nesta síntese visual foram obtidos nas fichas de controle do planejamento dos quatro graus da iniciação musical. O Quadro 3.1 apresentado anteriormente é um exemplo de ficha desse tipo.

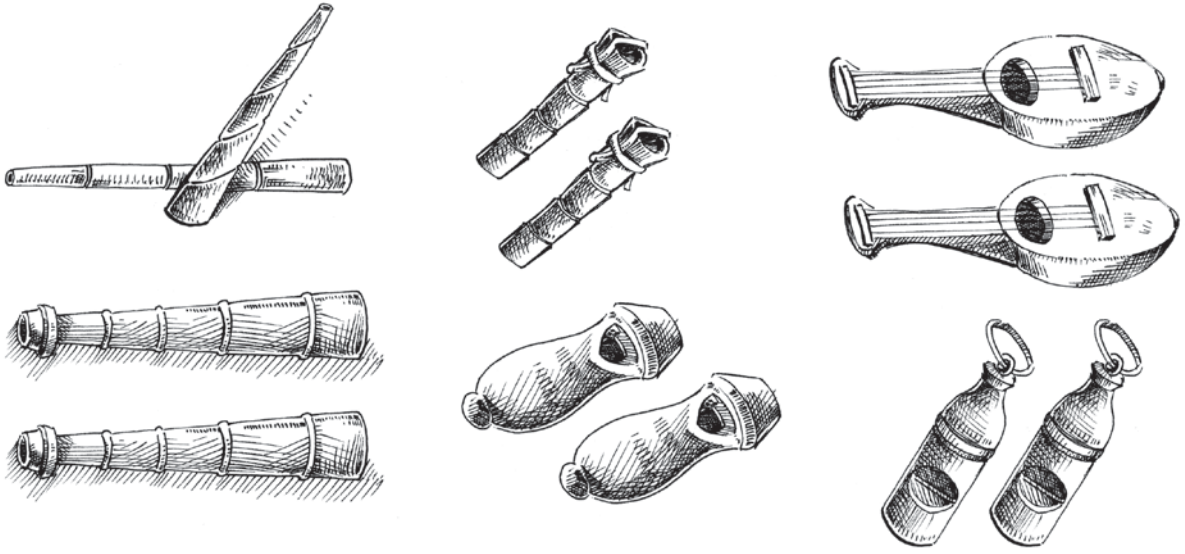
Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

3.3.2 Material sonoro

Para proporcionar o desenvolvimento auditivo às crianças, Willems (1985 [1940]) pesquisou e colocou a ponto uma série de instrumentos e fontes sonoras, distribuídos com muito critério para cada grau da educação musical. Na sequência, destacam-se os mais originais:

i. Para desenvolver a sensorialidade e aspectos afetivos da escuta:
   - Flauta de êmbolo e sirene (pancromatismo).
   - Família de sininhos diferentes (treinamento de timbre).
   - Famílias de sininhos iguais (3 a 6), com tamanhos e alturas diferentes (classificação).
   - Famílias de sininhos idênticos e do mesmo tamanho (classificação).

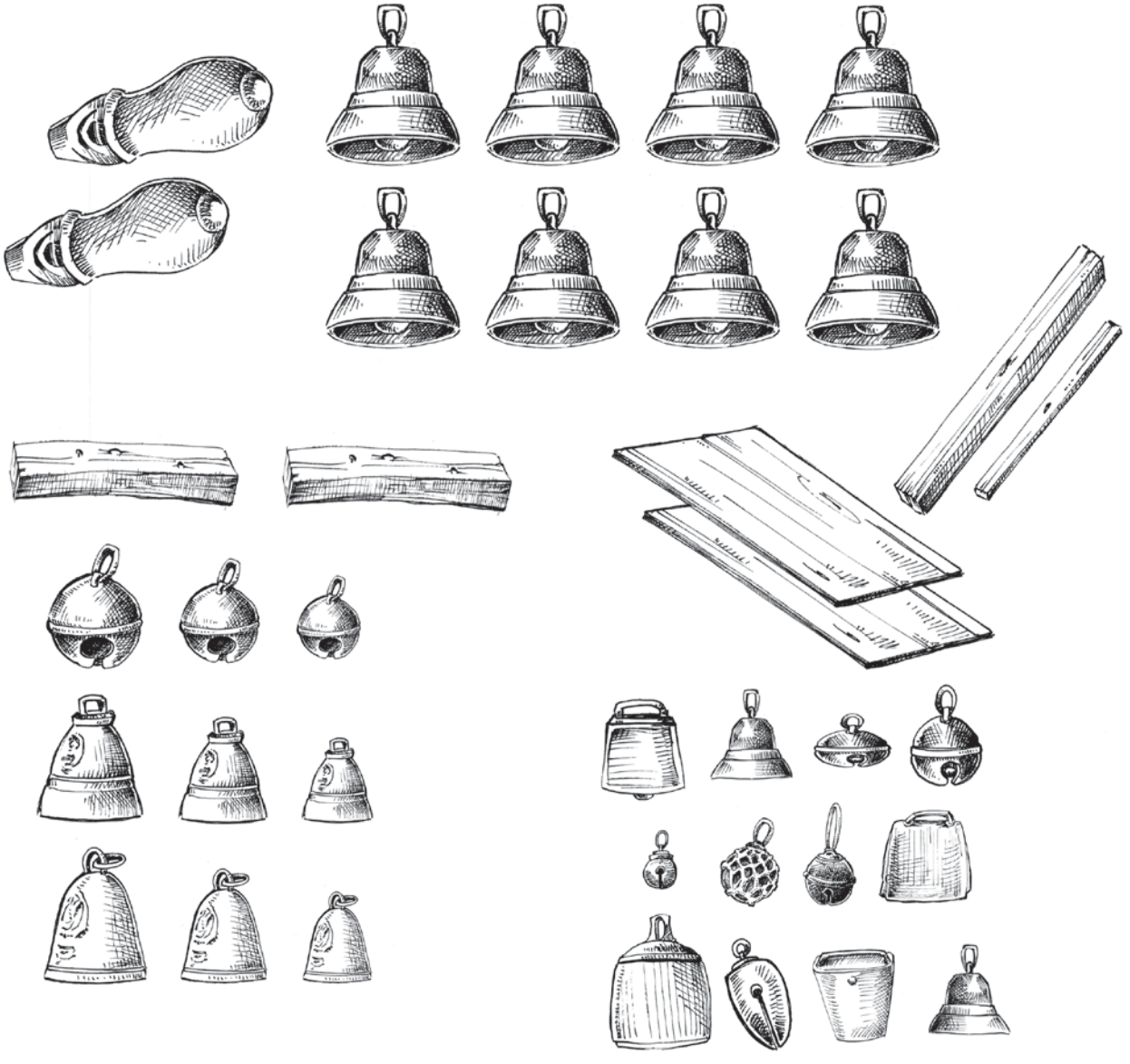
Figura 3.3 – Apitos, sinos e outras fontes sonoras para ordenar



(continua)

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

(Figura 3.3 – conclusão)

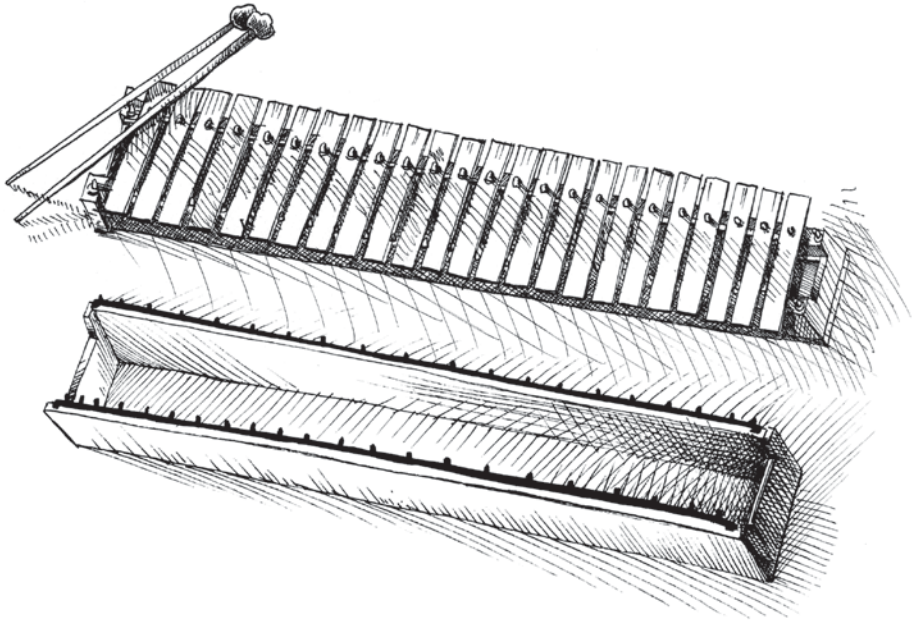


Fonte: Willems, 1985 [1940].

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

- Carrilhão intratonal (percepção de microtons) – trata-se de um metalofone, com 24 teclas iguais em aparência, no qual é possível treinar e desenvolver a acuidade auditiva por meio da escuta de tons, semitons, da divisão do tom em quatro partes (quartos de tom), em nove partes (cada uma delas constituindo uma coma pitagórica) e dezoito partes (subdivisão da coma pitagórica); além de tudo, esse carrilhão tem uma sonoridade verdadeiramente celestial.

Figura 3.4 – Carrilhão intratonal



ii. Para desenvolver aspectos mentais (intervalo harmônico e acorde):
    - Tubo harmônico – trata-se de um tubo de plástico que, ao ser girado pela criança, emite os sons iniciais da série harmônica, na proporção da força empregada.
    - Sirene com três sons.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

iii. Outros recursos didáticos interessantes:
    - *Flanellographie* (flanelograma – trata-se de uma flanela com pentagrama e pauta de onze linhas, claves e notas para o trabalho lúdico de alfabetização musical).
    - Audicultor (aparato de madeira que pode ser acoplado a um teclado possibilitando a prática de intervalos, acordes e inversões)

Sala de aula

3.4 Um dia na iniciação musical Willems

A atividade proposta a seguir exemplifica o 1º Grau da iniciação musical Willems, tomando por base modelos de aula com uma hora de duração, apresentados por Jacques Chapuis no Congresso Willems de 1988, realizado na França. Destina-se a crianças na faixa etária de 3 a 4 anos, em ambiente específico de escola de música. A turma ideal não deverá exceder sete alunos.

3.4.1 Uma aula na escola de música

Os tópicos a seguir podem ser tomados como ilustração para uma trajetória didática coerente com os princípios filosóficos e metodológicos adotados e ensinados por Willems.

i. Receba as crianças afetuosamente, sente-se na roda, e ouça por alguns minutos o que elas têm a lhe contar. Todo um mundo delicado de pequenas alegrias? Alguma inquietação? Algum motivo para tristeza? A aula começa na relação humana.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

ii. Desenvolvimento sensorial afetivo:

- Apresente a flauta de êmbolo, de forma divertida, brinque com ela, esconda-se e faça com que as crianças lhe encontrem pelo som.
- Permita que as crianças vivenciem o movimento sonoro elevando e abaixando mãos, braços e também o corpo inteiro – por que não? Crie efeitos sonoros divertidos. As crianças representarão esses efeitos através do movimento.
- Coloque numa pequena bandeja quatro ou cinco sinos com timbres bem diferentes e deixe que as crianças os manipulem e reconheçam seus sons. Cada criança escolherá seu sino preferido. Agora esconda a bandeja sob a mesa, vá tocando cada um dos sinos para que a elas reconheçam apenas pelo som o sino que escolheram.

iii. Desenvolvimento do sentido rítmico pelos batimentos:

- Em volta de uma mesa grande, faça primeiramente alguns exercícios simples de alongamento e aquecimento.
- Deixe que as crianças explorem os sons da mesa livremente, todas ao mesmo tempo, e depois proponha que escutem atentamente as produções de cada um dos colegas.
- Toque sobre a mesa motivos rítmicos livres (não métricos) para que as crianças os imitem; em seguida, cada criança produzirá um motivo rítmico para ser imitado pelos demais.
- Execute sobre a mesa uma série rápida de batimentos. As crianças deverão contar em voz alta o número de batimentos ouvidos. Em seguida, cada uma das crianças executará uma série para que os outros contem a quantidade de batimentos realizada; essa é uma maneira excelente de trabalhar a prontidão.

iv. Canções:

- Sugira uma palavra, um nome de criança, sobre o qual se comporá uma pequena canção. Não tenha pressa nem ansiedade, perceba o que emerge das crianças e não perca nada.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

- Ensine uma pequena canção destacando um determinado intervalo; a cada aula se trabalhará uma canção, até que a lista de intervalos esteja completa. Eis um bom momento para selecionar seu catálogo de canções!

v. Movimentos corporais naturais:
   - Sugira o movimento livre das crianças pela sala.
   - Cada uma delas atravessará a sala à sua maneira. Acompanhe o tempo do que ela fizer (pulso ou célula rítmica) com batimentos em uma pandereta ou tambor.
   - Crie, por fim, diferentes ritmos no tambor, para que as crianças movam-se ao som dos ritmos que ouvem. Na próxima aula, as crianças estarão preparadas para fazer a mesma atividade com música.

vi. Encerre com um breve relaxamento e um comentário sobre o dia de aula.

3.4.2 Um dia de música na escola

A atividade proposta a seguir ilustra o 1º Grau da iniciação musical Willems aplicado a crianças na faixa etária de 7 a 8 anos, para uma turma de 25 a 30 alunos, no ambiente de uma escola regular do sistema público ou privado.

Pretende-se, com essa atividade, ilustrar o que é possível fazer, coletivamente, a partir do mesmo planejamento da atividade anterior, considerando a suposição de que as crianças não tiveram aula de iniciação musical anteriormente e pensando especificamente no contexto da realidade brasileira. O mesmo planejamento pode-se desenvolver em duas aulas de 45 a 50 minutos, sendo que a primeira, provavelmente, será suficiente apenas para realizar o que se propõe no tópico movimentos corporais naturais. Com grupos grandes é mais fácil iniciar por uma atividade dinamogênica.

i. Receba as crianças afetuosamente. Sugira fazer algo diferente nesse dia, iniciar a aula no pátio, por exemplo.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

ii. Movimentos corporais naturais:

- No pátio, ou na quadra, sugira que as crianças, explorem o espaço com liberdade, mas sem utilizar em absoluto o verbal, esta será uma proposta silenciosa.
- Divida as crianças em alguns grupos – 4 ou 5. Cada grupo terá um tempo para elaborar uma maneira diferente de se locomover pelo espaço, apresentando-a em seguida a todos; acompanhe a locomoção das crianças com batimentos no tambor ou pandereta. Caso não existam instrumentos disponíveis na escola, é possível substituí-los por objetos como uma lata, um balde ou qualquer outro recipiente que produza som.
- Crie, então, diferentes ritmos no tambor. As crianças deverão mover-se ao som dos ritmos que ouvem. Na próxima aula, as crianças estarão preparadas para fazer a mesma atividade com música.

iii. Desenvolvimento sensorial afetivo:

- Apresente a flauta de êmbolo, de forma divertida, brinque com ela.
- Permita que as crianças vivenciem o movimento sonoro elevando e abaixando mãos e braços, mesmo sentadas nas carteiras.
- Crie efeitos sonoros divertidos, as crianças representarão esses efeitos através do movimento, com o corpo inteiro, estando em pé ao lado das carteiras.
- As crianças poderão representar o movimento sonoro também com desenhos, pois sua maturidade intelectual é suficiente para essa abstração. Esta atividade tende a estender-se por várias aulas.
- A atividade com sinos torna-se menos interessante num grupo grande, porém, dependendo das condições de disciplina do grupo, é possível e interessante. A manipulação individual, nesse caso, dificilmente poderá ser realizada.

iv. Desenvolvimento do sentido rítmico pelos batimentos:

- Proponha alguns exercícios simples de alongamento e aquecimento, ao lado das carteiras.
- Deixe que as crianças explorem os sons da mesa livremente, todas ao mesmo tempo (isso fará um grande volume de som, mas o tempo de duração será muito breve, uns poucos segundos).

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

- Proponha que o grupo escute a produção individual de alguns colegas que queiram atuar como solistas; faça o comentário crítico dos solos com as crianças.
- Execute sobre a mesa motivos rítmicos livres (não métricos) para que as crianças os imitem, aproveite para trabalhar nuances suaves de intensidade o que causará menos incômodo à escola; em seguida, sorteie um grupo, ou junte cinco ou seis voluntários. Cada criança sorteada produzirá um motivo rítmico para ser imitado pelos colegas.
- Execute, sobre a mesa, uma série rápida de batimentos. As crianças deverão contar em voz alta o número de batimentos ouvidos; em seguida, cada uma das crianças executará uma série para que os outros contem a quantidade de batimentos realizada.

v. Canções:
   - Sugira que cada criança tente compor uma canção com seu nome, dê um exemplo com seu próprio nome, se for o caso, ou com a expressão "Bom dia"; as crianças que quiserem cantarão sua canção.
   - Explique para as crianças o que é um intervalo melódico; depois, cante um intervalo sem nome de nota, uma 5ª justa, por exemplo. Peça a elas que encontrem uma música que inicie com aqueles sons.
   - Ao longo do tempo, a partir dessa ação conjunta estará composto o catálogo de canções.
   - As crianças poderão compor um livro com as letras das canções e ilustrá-lo. Porém, vale lembrar que esta sugestão já não é uma proposta Willems, mas sim, uma extensão de suas ideias a outra realidade e a outro tempo.

vi. Encerre sempre com um breve comentário sobre o dia de aula.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Para saber mais

1. Obras escritas por Edgar Willems

WILLEMS, Edgar. Nouvelles ideés philosofiques sur la musique et leurs applications pratiques. In: CHAPUIS, Jacques; WESTPHAL, Béatrice. **Sur les pas d'Edgar Willems**: une vie, une ouevre, un idéal. Fribourg: Pro Musica, 1980.

Um dos escritos mais importantes para a compreensão do pensamento de Willems. Existe uma tradução portuguesa intitulada *Novas ideias filosóficas sobre a música e suas aplicações práticas*.

_____. L'éducation musicale nouvelle. In: CHAPUIS, Jacques; WESTPHAL, Béatrice. **Sur les pas d'Edgar Willems**: une vie, une oeuvre, un idéal. Fribourg: Pro Musica, 1980.

Os textos ***Nouvelles ideés philosofiques sur la musique et leurs applications pratiques*** e ***L'éducation musicale nouvelle*** foram escritos por Willems, respectivamente, em 1934 e 1944, foram originalmente publicados pelas edições Pro musica. Em 1980, foram também inseridos por Westphal e Chapuis no livro ***Sur les pas d'Edgar Willems: une vie, une oeuvre, un ideal***, por sua importância e significado no contexto da obra de Willems.

_____. **L'oreille musicale**: la preparación auditive de l'enfant. Fribourg: Pro Musica, 1940. Tome I.

_____. **L'oreille musicale**: la culture auditive, les intervalles et les accords. Fribourg: Pro Musica, 1946. Tome II.

L'oreille musicale (Tome I e II) detalham o pensamento didático de Willems, a pesquisa e elaboração de materiais didáticos para a educação auditiva.

_____. **Le jazz et l'oreille musicale**. Fribourg: Pro Musica, 1945.

_____. **La préparation musicale des tout-petits**. Lausanne: Maurice et Pierre Foetsch, 1950.

Esse livro contém informações preciosas sobre a concepção e o método de trabalho propostos por Willems. Tais orientações são úteis tanto para o trabalho didático em sala de aula, como também para pais carinhosos que desejam interagir com seus filhos de forma mais qualitativa.

_____. **Le rythme musical, rythme, rythmique, métrique**. Fribourg: Pro Musica, 1954.

_____. **Les bases psychologiques de l'éducation musicale**. Fribourg: Pro Musica, 1956.

Esse livro explica de forma muito clara as bases psicológicas em que Willems se apoiou, dos elementos essenciais da música a suas aplicações terapêuticas. Existe uma tradução portuguesa intitulada *As bases psicológicas da educação musical*.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

WILLEMS, Edgar. **Introduction à la musicothérapie**. Fribourg: Pro Musica, 1970.

____. **Solfège élémentaire**: livre du maître et de l'éléve. Fribourg: Pro Musica, 1970.

Esse livro apresenta a proposta solfégica de Willems, abordando de forma mais completa a percepção melódica. O livro não deveria ser utilizado sem uma compreensão adequada do encaminhamento pré-solfégico sugerido por seu autor, como vem ocorrendo, no Brasil.

____. **La valeur humaine de l'education musicale**. Fribourg: Pro musica, 1975.

Essa obra é essencial para o aprofundamento dos princípios pedagógicos de Willems, nela o autor apresenta doze esquemas (schème) de natureza analítica que constituem uma síntese de seu pensamento. A obra é pouco conhecida no Brasil.

2. Cadernos pedagógicos e partituras – apresentam por assunto a progressão didática da educação musical Willems

- nº 0: *Initiation musicale des enfants.*
- nº 1: *Chansons de deux à cinq notes.*
- nº 2a: *Chansons d'intervalles.*
- nº 2b: *Chansons d'intervalles avec accompagnement au piano.*
- nº 3: *Les exercices d'audition.*
- nº 4a: *Les exercices de rythme et de métrique.*
- nº 4b: *Les frappés et l'instinct rythmique.*
- nº 4c: *Le rythme musical et le mouvement naturel dans les cours d'éducation musicale.*
- nº 5a: *Introduction à l'écriture et à la lecture.*
- nº 5b: *Les débuts du solfège.*

Cadernos pedagógicos e partituras: para iniciar ao piano

- nº 6: *Les débuts au piano.*
- nº 7a: *Morceaux très faciles pour piano.*
- nº 7b: *Petits morceaux à quatre mains pour piano.*
- nº 7c: *Amusements au clavier.*
- nº 8: *Douze morceaux faciles pour piano.*

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Cadernos pedagógicos e partituras: para os movimentos corporais naturais

- nº 9: *Petites marches faciles pour piano.*
- nº 10: *Petites danses, sauts et marches.*

3. Obras e outros materiais didáticos concebidos por Jacques Chapuis para a aplicação do método

- *Eléments solfégiques et harmoniques du langage musical.*
- *Harmonisation de 12 chansons à but Pédagogique.*
- *Harmonisation de 25 chansons d'intervalle.*
- *Premières lectures «Prima vista» pour piano.*
- *Motifs d'ordonnances pour solfège et piano.*
- *Contributions de la musique à l'éducation, la rééducation et la thérapie.*

4. Gravações em CD

Canções

- *Accompagnements de chansons pour les petits* (acompanhamentos de canções francesas para o 1º e 2º graus da iniciação).
- *Douze chansons à buts Pédagogiques* – du plasir de chanter jusqu'à l'apprentissage des noms de notes.
- *Vingt cinq chansons d'intervalles* (para o desenvolvimento do sentido melódico, impregnação harmônica e domínio dos intervalos).

Música para movimentos corporais naturais

- *L'ouvre intégrale d'Edgar Willems* (Cadernos nº 9 e 10, em sete lições progressivas e uma lição de Jacques Chapuis).
- *Musique des maîtres pour petits et grands* (obras de Bach, Schumann e Bartok para a educação musical e o movimento corporal: seis lições para os pequenos e quatro lições para os maiores).

Desenvolvimento auditivo e melódico

- *Sensorialité auditive I* (testes audiométricos, reconhecimento de intervalos e acordes de três sons).
- *Sensorialité auditive II* (reconhecimento de acordes de três e quatro sons, em posição fundamental e inversões).
- *Sensibilité mélodique I* (descoberta e reconhecimento de modos).
- *Sensibilité mélodique II* (reconhecimento de compassos e de tonalidades).
- *Sensibilité mélodique III* ((reconhecimento de compassos e de tonalidades).

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Ditados musicais

- *Dictées mélodiques: une progression en 3 titres* (2 CDs).
- *Dictées rythmiques* (1 CD).
- *Dictées harmoniques à deux voix* (1 CD).

5. Gravações em vídeo

Première série (uma escolha de sequências práticas com crianças de diversas origens, preparada para apresentar de forma sintética o programa pedagógico de cada um dos graus da educação musical Willems).

Deuxième série (lições práticas em tempo real filmadas na Escola Willems de Udine – Itália, e lições ministradas em francês com tradução italiana).

6. Sites

AIEM – Association Internationale d'Education Musicale Willems. Disponível em: <www.aiem-willems.org>. Acesso em: 13 out. 2009.

O *site* pode ser consultado em 21 idiomas diferentes; apresenta os fundamentos e objetivos da educação musical Willems, informações sobre a formação (Certificado de iniciação musical Willems e diploma pedagógico de educação musical Willems) e sobre associações colaboradoras em diversos países, além de dados biográficos de Edgar Willems e Jacques Chapuis.

IEM – Instituto de Educação Musical. Disponível em: <www.musicaiem.com.br>. Acesso em: 13 out. 2009.

(Representante do método no Brasil).

No *site* do IEM encontram-se informações sobre cursos e eventos já realizados no Brasil e cursos regularmente promovidos pelo Instituto, que enfocam a pedagogia musical de Willems; textos escritos por Carmen Mettig Rocha e livros didáticos de sua autoria sobre diversos aspectos do método, além de algumas fotos de Willems, que constituem registros preciosos para os interessados nesse grande pensador da educação musical.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Referências

ALFAYA, Mónica; PAREJO, Enny. **Musicalizar**: uma proposta para vivência dos elementos musicais. Edição das autoras. São Paulo: [s.n.], 1987.

CHAPUIS, Jacques. [**Formação Wilems**]. Lyon: [s.n., S.d.]. Material avulso distribuído aos professores participantes da formação Willems.

CHAPUIS, Jacques; WESTPHAL, Béatrice. **Panorama pédagogique de l'éducation musicale Willems**. Fribourg: Pro Musica, [S.d.]. (Dossiê para uso na formação de professores da Associação Willems).

_____. **Sur les pas d'Edgar Willems**: une vie, une oeuvre, un idéal. Fribourg: Pro Musica, 1980.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre a música e educação. São Paulo: Ed. da Unesp, 2005.

JAQUES-DALCROZE, Èmile. **Le rythme, la musique et l'éducation**. Lausanne: Foetsch, 1965 [1920].

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

PAREJO, Enny. **Contribuições do desenvolvimento expressivo-musical multimodal para o processo de formação do professor e sua prática pedagógica**. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

ROCHA, Carmen Maria Mettig. **Caderno de exercícios para iniciação musical**. Brasília: Musimed, [S.d.].

_____. **Educação musical Willems**: minha experiência pessoal. Brasília: Musimed, 1990.

WILLEMS, Edgar. **As bases psicológicas da educação musical**. Fribourg: Pro Musica, 1970 [1956]. Original suíço.

_____. **Educación musical I**: guia didáctica para el maestro. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1966 [1956]. Original suíço.

_____. L'éducation musicale nouvelle. In: CHAPUIS, Jacques; WESTPHAL, Béatrice. **Sur les pas d'Edgar Willems**: une vie, une ouevre, un idéal. Fribourg: Pro Musica, 1980.

_____. **L'oreille musicale**: la culture auditive, les intervalles et les accords. Bienne: Pro Musica, 1972 [1946]. Tome II.

_____. **L'oreille musicale**: la preparación auditive de l'enfant. Fribourg: Pro Musica, 1985 [1940]. Tome I.

_____. **La preparación musical de los más pequeños**. Buenos Aires: Ed. Universitaria de Buenos Aires, 1976 [1950]. Original suíço.

_____. **La valeur humaine de l'éducation musicale**. Fribourg: Pro musica, 1975.

_____. **Novas ideias filosóficas sobre a música e suas aplicações práticas**. Bienne: Pro Musica, 1968 [1934]. Original suíço.

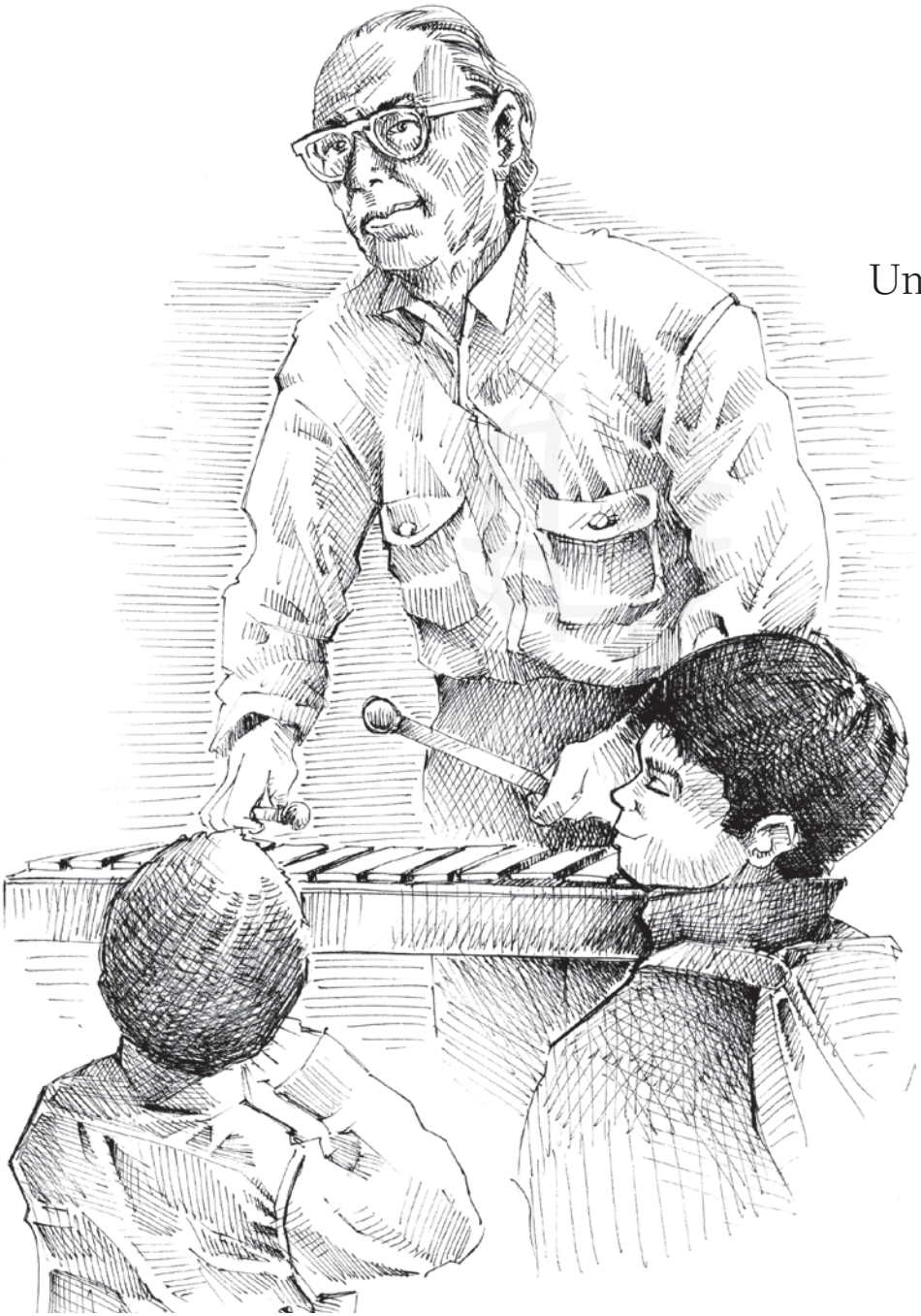
Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Capítulo 4

Carl Orff

Um compositor em cena



Melita Bona

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Melita Bona *é mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/ME) da Universidade Regional de Blumenau (Furb) e licenciada em Educação Artística por essa mesma instituição. Tem Licenciatura Plena em Artes Plásticas pela Universidade do Oeste Paulista (Unoeste). Estudou piano e flauta doce no Conservatório Curt Hering de Blumenau e na Escola Superior de Música de Blumenau. Participou de cursos no exterior, destacando-se os cursos no Instituto Orff/Mozarteum (Áustria), e obteve diploma de Formação de Professor de Educação Vocal e Regência Coral, pelo Estado da Baviera (Alemanha). É professora na Furb, onde leciona as disciplinas de Metodologia do Ensino da Música e Estágio Curricular Supervisionado. Desenvolve pesquisas no âmbito da formação docente e atua em cursos de formação continuada na área de educação musical.*

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

4.1 Palco e bastidores

Os cinco volumes do *Orff-Schulwerk* (Obra escolar) de Carl Orff – que deram forma a uma proposta para o ensino de música – surgiram nos meados do século XX e tiveram como pano de fundo as inúmeras transformações ocasionadas por um novo espírito que permeava a Europa. Nessa época, a Alemanha passou a ser referência para a vanguarda de manifestações culturais e o centro de produções artísticas e intelectuais. A Primeira Guerra Mundial, o declínio do idealismo, o surgimento, nas artes, do impressionismo e, na música, da atonalidade são fatores marcantes desse período. A educação, em geral, experimentava novos direcionamentos, inclusive no que diz respeito à música e à dança. Sergei Diaghilev[1], empresário russo, provocou uma revolução na dança ao afastar a coreografia das regras clássicas. Suas ideias inovadoras exerceram influência sobre o campo das artes na Europa e contribuíram para a integração da dança, especificamente do *ballet*, com as demais linguagens artísticas do novo século.

O suíço Émile Jaques-Dalcroze[2] elaborou um sistema em que o corpo é o ponto de partida para o aprendizado musical. Para Rudolf von Laban – nascido em Pressburg, um dos maiores coreógrafos e professores de dança de seu tempo, criador da *labanotation*[3] – o movimento corporal e a dança representavam a energia interna e a base para todas as expressões de arte. Os princípios de Jaques-Dalcroze e de Laban transformaram o conceito de Educação na dança e na elaboração de atividades relacionadas ao movimento

[1] Sergei Pavlovitch Diaghilev (1872-1929), empresário, crítico de arte, implantou novas diretrizes para o *ballet* russo. Em colaboração com renomados artistas, músicos, coreógrafos e compositores, soube juntar os setores da arte e estabelecer uma nova estética da dança no século XX (Portinari, 1989).

[2] A vida e a obra de Émile Jaques-Dalcroze foram apresentadas no capítulo 1 deste livro.

[3] *Labanotation*: método de registro gráfico dos movimentos (Portinari, 1989).

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

corporal, além de terem promovido o surgimento de inúmeras escolas de dança e de ginástica rítmica. O cenário apresentado e as novas tendências conceituais da coreografia influenciaram a produção musical de Orff, sempre marcada pelo movimento.

É inegável a contribuição de Orff para o campo da música e do teatro no decorrer do século XX. De acordo com Thomas (1994, p. 16, tradução nossa), "Orff não compôs música absoluta. Sua música tem sempre origem na linguagem e libera a ideia poética". Os procedimentos e recursos utilizados na construção da composição musical fundamentam-se em blocos, estruturas em forma de pilares, de bordões e de ostinatos, os quais carregam uma condução melódica própria. Tal estrutura apresenta, ainda, na base, o aporte cênico, a fantasia e o imaginário.

O conceito artístico permeia também a obra pedagógica que, segundo Thomas (1994), nem sempre foi compreendida. A *Orff-Schulwerk*, cuja essência é o pensamento musical elementar, muitas vezes foi considerada primitiva. A educação musical – elementar ou básica – parte do entendimento de que linguagem, música e movimento estão originalmente interligados pelo fenômeno rítmico.

Fundamentada no princípio filosófico da ontogenia, ciência que estuda o processo de maturação e desenvolvimento do indivíduo em todas as etapas do crescimento, a proposta pedagógica de Orff visa o ensino musical a partir da prática – "fazer música". Conforme Alfaya e Parejo (1987, p. 73), "falar de um desenvolvimento musical ontogênico significa dizer que a criança percorrerá, na sua aprendizagem musical, as mesmas etapas que atravessou o homem até chegar ao nível atual".

Thomas (1994) aponta dois fatores determinantes no envolvimento de Orff com o trabalho pedagógico: a concepção sonora permitiu-lhe transitar entre a grande estrutura artística e a célula da obra pedagógica, e vice-versa, sem comprometer a ordenação dessas estruturas; o segundo aspecto diz respeito ao interesse do compositor por todos os processos de formação e de evolução do ser humano e a afeição pelo universo infantil.

Para o educador musical, é fundamental tomar contato com abordagens pedagógicas e procedimentos de outros autores e, principalmente, compreendê-los de forma contextualizada. Uma proposta é passível de interpretações diferenciadas e, nesse sentido, considera-se importante conhecer a essência das ideias do

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

autor e o modo como elas se constituíram. Aproximar-se das concepções e dos princípios de Orff torna-se imprescindível para o entendimento de suas ações e produções, tanto no campo pedagógico quanto no campo artístico.

A proposta pedagógica de Orff foi direcionada para um determinado momento e espaço, um *locus*, e, consequentemente, para um público específico, e assim deve ser compreendida.

4.1.1 Orff no Brasil

Segundo uma pesquisa realizada por Brandner-Vailati e outros[4], em 1990, para as comemorações dos 40 anos da primeira edição do *Musik für Kinder* (Música para crianças), os primeiros impulsos para a introdução da proposta de Carl Orff no Brasil aconteceram em 1963, por meio dos cursos ministrados por Hermann Regner[5], em Teresópolis e nas cidades de São Paulo, Brasília e Rio de Janeiro. Durante os anos de 1960 e 1970, muitos estudantes e professores de música brasileiros realizaram períodos de estudos ou cursos no Instituto Orff, em Salzburg. Retornando ao Brasil, aplicaram, em seus espaços de atuação, os conhecimentos adquiridos. Cita-se, por exemplo, a professora Ellen Klohs que, em 1964, introduziu as ideias de Orff no Colégio Americano em Porto Alegre (RS), além de ministrar aulas de alemão para crianças no Instituto Goethe, embasadas na *Obra escolar*. Outras instituições de ensino mencionadas na pesquisa, que incorporaram o método Orff: Conservatório Lavignac, de Santos (1969), Escola de Música de Blumenau (1971), Fundação das Artes de São Caetano do Sul (1973), Escola de Música de Belas Artes do Paraná (1974), Escola Utta de Educação Musical, São Paulo (1978), Colégio Bom Jesus de Curitiba (1981),

[4] O Instituto Orff de Salzburg havia solicitado a colaboração de pessoas para a elaboração de relatos de pesquisa sobre o acolhimento e o desenvolvimento do Orff Schulwerk em diferentes países. Participaram dessa pesquisa: Elmarina Samways, Fátima Pereira, Marlita Brandner-Vailati e Melita Bona Gehring.

[5] Hermann Regner, educador musical e compositor, ministrou cursos em diversos países e foi o precursor das adaptações do Orff-Schulwerk para outros idiomas e outras culturas. Durante muitos anos, foi diretor do Instituto Orff, membro do conselho e presidente da Fundação Carl Orff (Regner, 2007).

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Seminários de Música Pró-Arte, Rio de Janeiro (1985), Enny Parejo Atelier Musical, São Paulo (1999). Esses são apenas alguns exemplos, pois os dados da pesquisa não abrangem todas as iniciativas de pessoas e instituições que trabalharam com os instrumentos e a obra de Orff. A partir da década de 1970, em diferentes localidades, realizaram-se cursos e oficinas de musicalização inspiradas nas ideias de Orff, paulatinamente difundidas e mescladas ao universo da educação musical no Brasil. Em São Paulo, no ano de 2004, fundou-se a Associação Orff Brasil (Abraorff, 2009), sob a orientação da Fundação Carl Orff de Munique, por meio da professora Verena Maschat, membro do Instituto de Orff, de Salzburg, com o propósito de oportunizar o conhecimento e divulgar as ideias pedagógicas de Carl Orff. No cenário brasileiro, muitos autores discutem e/ou apresentam metodologias alinhadas à proposta de Orff (Peixoto; Jardim, 1980; Alfaya; Parejo, 1987; Lopes, 1991; Moura; Boscardin; Zagonel, 1989; Penna, 1990, 1995; Santos, 1994; Paz, 2000; Fonterrada, 2005; Bourscheidt, 2007), calcadas na participação do aluno, ou partindo da prática para a construção do conhecimento teórico. As características da herança cultural de Orff, expressas na linguagem, na música e na dança, ao serem transportadas para a realidade brasileira, podem e devem incluir as melodias, as canções, os padrões rítmicos e instrumentos de percussão brasileiros ao material do compositor. Vale lembrar, aqui, o trabalho de arranjos de canções infantis brasileiras de Bourscheidt (2007). Adaptações semelhantes ocorreram na China, África, Japão, Austrália e França, entre outros países. A possibilidade de adequação dos princípios de Orff para as diferentes realidades culturais é que torna a *Obra escolar* uma proposta universal.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Vida e obra

4.2 Caminhos percorridos[6]

1895-1919: Formação e primeiros estudos musicais

Carl Orff nasceu em 10 de julho de 1895, na cidade de Munique, Alemanha. Sua família convivia com a música. Diariamente os pais executavam peças para piano a quatro mãos e, a cada domingo, realizavam saraus de música de câmara. O pai, Heinrich Orff, era oficial do exército e apaixonado por música. A mãe, Paula Köestler, pianista, aos 12 anos de idade obteve o grau de concertista. Próximo a sua casa existiam restaurantes típicos, de onde todas as noites ecoavam músicas folclóricas, e um quartel, de onde se ouviam marchas militares (Thomas, 1994). Certamente as disposições musicais de Orff foram marcadas por todo esse ambiente musical. O início dos estudos de música ao piano deu-se em 1900, sob a orientação de sua progenitora. Durante a trajetória escolar, as preferências se concentravam no aprendizado de línguas antigas. Ele identificava-se, em especial, com a obra de Homero: "a leitura de Homero era música para mim" (Orff, citado por Thomas, 1994, p. 11, tradução nossa). Gradativamente, a música tornou-se o foco principal de seus estudos. Além das aulas de violoncelo e da participação na orquestra da escola onde estudava, o seu timbre de soprano permitiu-lhe cantar solos no coral da igreja. Na época, uma das atividades que mais lhe agradava eram os duetos cantados com a mãe, notadamente as obras de Mozart na versão original, em italiano. Aos 14 anos, Orff teve contato com o mundo dos grandes espetáculos, por meio da ópera *O Navio Holandês* de Richard Wagner (Gersdorf, 1981). Entre 1912 e 1914 realizou estudos na Academia de Música de Munique. No início de sua carreira como compositor, Orff foi influenciado pelas transformações

[6] Dados ordenados cronologicamente de acordo com Gersdorf (1981).

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

musicais do início do século XX. O contato com a música de Hector Berlioz, Anton Bruckner, Richard Strauss, Gustav Mahler, Claude Debussy, as combinações de som e ruído, a enarmonia dos futuristas e a proposta atonal de Arnold Schönberg foram suas referências e proporcionaram-lhe a perspectiva de um novo universo (Thomas, 1994). Em 1916 assumiu, por um ano, a função de Mestre Capela na Orquestra de Câmara de Munique, e de 1918 a 1919 foi Mestre Capela no Teatro Nacional de Mannheim, juntamente com regente Wilhem Furtwängler, e no Teatro da Corte do Grão Duque de Darmstadt.

1919-1935: Definição do próprio estilo

Segundo Thomas (1994), na segunda fase de estudos, Orff definiu o seu estilo de composição, fruto de inúmeros estudos e experimentos musicais criativos. Aqui as ações da Vereinigung für Zeitgenössische Musik[7] foram determinantes. Em 1920 casou com a solista Alice Solcher. A filha, Godela, nasceu em 1921, mas a união durou apenas cinco anos. Sob a orientação musical de Carl Orff, em 1924, Dorothee Günther fundou a Güntherschule[8], uma escola para o ensino da ginástica rítmica e da dança. No ano seguinte, em 1925, estreiou *Orpheus*, obra baseada no *L'Orfeo*, de Cláudio Monteverdi. Além dos compositores contemporâneos, Orff dedicou-se aos estudos dos velhos mestres. O contato com a origem da ópera, principalmente com a obra de Monteverdi, contribuiu para a definição de seu caminho como compositor. Entre 1930 e 1933 Orff foi regente da Sociedade Bach de Munique.

[7] Vereinigung für Zeitgenössische Musik: Associação de Música Contemporânea, fundada em 1927 por Fritz Büchter, que, entre 1929 e 1931, organizou quatro festivais de Música Nova em Munique (Gersdorf, 1981).

[8] Güntherschule: Escola de Günther, nome da fundadora.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

1937-1954: Período de estreias

No período entre 1937 e 1953 deu-se a estreia das obras *Carmina Burana, Der Mond* (A lua), *Die Kluge* (A astuta) e *Catulli Carmina, Bernauerin, Antigonae, Trionfo di Afrodite*. A primeira edição do programa de rádio *Orff-Schulwerk – Musik für Kinder* (Obra escolar: música para crianças), na Rádio da Baviera, aconteceu em 1948 e a publicação homônima da obra pedagógica (*Orff-Schulwerk – Musik für Kinder*) na editora Schott, em Mainz, ocorreu de 1950 a 1954. Entre 1950 e 1960 Orff foi professor de composição na Escola Estadual Superior de Música de Munique.

1956-1982: Reconhecimento universal

Em 1956, Orff recebe o título de Honra ao Mérito de Ciências e Artes e, no ano de 1959, obtém o reconhecimento internacional como compositor, por meio do título de Doutor Honorário da Universidade de Tubingen. Nesse mesmo ano deu-se a estreia de *Oedipus der Tyrann* (Édipo o tirano). Em 1961, torna-se diretor do recém-fundado Instituto Orff, junto ao Mozarteum de Salzburg. No período de 1962 a 1966, realiza palestras sobre o *Orff-Schulwerk* em diferentes países: Japão, Canadá, Portugal, Egito, Senegal. Nessa época, sua obra pedagógica difundiu-se em todo o mundo. Foi agraciado com o título *Doctor Honoris Causa der Universität München* (Doutor *Honoris Causa* da Universidade de Munique) em 1972 e, no mesmo ano, com o *Grosses Verdienstkreuz mit Stern und Schulterband der Bundesrepublik Deutschland* (Ordem de Mérito da República Federal da Alemanha), a mais alta condecoração da Alemanha. A estreia de sua última obra *De temporum fine comoedia: Spiel vom Ende der Zeiten – Vigília* (peça sobre o final dos tempos, denominada *A vigília*), aconteceu em 1973. A partir de 1975 trabalha na documentação sobre sua obra, *Carl Orff und sein Werk* (Carl Orff e sua obra), constituída de oito volumes. Carl Orff faleceu no dia 29 de março de 1982, em Munique.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

4.2.1 Produção musical e pedagógica

A cantata cênica *Carmina Burana*[9] e o *Schulwerk* (Obra escolar) tornaram-se a síntese da produção musical e pedagógica de Orff. Segundo o próprio compositor, "as raízes e fontes da música para a *Carmina* são antigas; elas datam do começo da Obra Escolar e, desse modo, estão associadas ao desenvolvimento de um estilo de música elementar" (Orff, citado por Gersdorf, 1981, p. 84, tradução nossa).

As primeiras composições de Orff foram perdidas e as que datam do tempo de estudo encontram-se em forma de manuscrito no Arquivo Orff, em Munique/Alemanha. Desde 1923, sua produção musical e pedagógica, constituída de obras vocais, instrumentais e música cênica, encontra-se publicada pela editora B. Schott (Mainz: Schott's Söhne). O trabalho musical de Orff caracteriza-se por composições vinculadas à palavra e pela orquestração apoiada substancialmente no piano e nos instrumentos de percussão. Os textos por ele musicados abrangem o repertório da literatura universal: a tragédia grega, a lírica medieval, os contos de fadas, o âmbito fonético de sua língua materna. A seu modo, Orff evidencia a conexão entre aspectos presentes em diferentes períodos da história.

Produção musical

As obras para coro e instrumentos: As *Frühe Lieder* (Primeiras canções), para uma voz e piano, foram compostas entre 1911 e 1921 e contêm uma introdução de Werner Thomas. Em 1930, surgiram três cantatas com textos do poeta austríaco Franz Werfel e, em 1931, dois corais sobre textos de Bertolt Brecht[10]. As canções *Die Sänger der Vorwelt* (Os cantores do passado), de 1955 e *Nänie und Dithyrambe* (Nênia e

[9] *Carmina Burana*: do latim, *Carmen*, que significa poema/canção; e *Burana* ou *Burel*, tipo de hábito grosseiro de lã usado por monges e peregrinos.

[10] Bertolt Brecht (1898-1956), poeta, dramaturgo e romancista alemão, cuja obra foi marcada pela revolta contra os valores da burguesia.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora Intersaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Ditirambo)[11], de 1956, apresentam textos de Friedrich Schiller[12]. Em 1972, Orff compôs *Rota: summer is icumen in*, um cânone sobre o verão, com original datado do século XIII. Orff produziu ainda peças para coro a capella e para coro falado.

No que diz respeito a adaptações e versões, motivado pelos estudos sobre os velhos mestres, Orff criou novas versões a partir de obras de Claudio Monteverdi[13] e William Byrd[14]. (i) *Orpheus* – primeira versão em 1925 e segunda em 1940 – segundo o original, *L'Orfeo: Favola in musica di Claudio Monteverdi*, 1607, em três versões; (ii) *Tanz der Spröden* (Dança das melindrosas 1925/1940) segundo a obra, *Ballo dell' ingrate in genere rappresentativo di Claudio Monteverdi*, 1608, em duas versões; (iii) *Lamento de Ariadne* (Lamento de Ariadne, 1925/1940) a partir do original *Lamento d'Ariana di Claudio Monteverdi*, 1608, em duas versões. Em 1958, Orff reuniu estas três obras no *Lamenti: trittico teatrale*, no sentido de sintetizar os lamentos do homem (*Orpheus*), da mulher (*Ariadne*) e dos jovens (*Tanz der Spröden*). Adaptou a peça para cravo, *The Bells*, de William Byrd, para cinco orquestras e órgão denominando-a *Entrata* (Entrada, 1930/1963).

Obras cênicas

A vida e a obra de Orff foram regidas pelo teatro. No percurso de sua produção artística, aprimora uma nova concepção de palavra, movimento e som, em que o último deixa de ser o elemento dominante para estar a serviço da cena e da palavra (Thomas, 1994). Entre 1917 e 1962, Orff trabalhou na *Ein Sommernachtstraum* (Sonho de uma noite de verão), peça de William Shakespeare, para a qual produziu seis versões musicais, sempre em busca da superação do próprio trabalho.

---

[11] Nênia: antigo termo romano; canção fúnebre; pranto. Ditirambo: termo grego, originalmente o canto festivo para Dionísio; canto ou discurso que exprime entusiasmo (Ferreira, 1995).

[12] Friedrich Schiller (1759-1805), poeta, dramaturgo e historiador alemão. Sua linguagem realista e forte crítica social tornaram sua obra uma das referências do classicismo alemão.

[13] Claudio Monteverdi (1567-1643), compositor italiano que teve grande reconhecimento pelo seu estilo; criador da primeira ópera *Favola d'Orfeo*.

[14] William Byrd (1543-1623), compositor inglês, destacou-se por suas obras sacras e música instrumental.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

A estreia da cantata cênica *Carmina Burana*, em 1937, foi um momento crucial na produção de Orff. Ele passa a desaprovar seus trabalhos anteriores e a considerar a *Carmina Burana* como o fundamento das produções que a seguiram. Trata-se da primeira obra da trilogia intitulada *Trionfi* (obras de pompa, de grande estilo), que inclui ainda ***Catulli Carmina,*** 1943, e ***Trionfo di Afrodite***, 1953. A cantata constitui-se de canções e poesias latinas e alemãs registradas em um manuscrito do século XIII e encontradas em 1803, no Mosteiro da Ordem de São Bento (Baviera/Alemanha), durante a secularização de mosteiros e conventos da Baviera. As poesias de caráter satírico-moral são seguidas de canções de amor, de embriaguez, de jogos e encenações religiosas (Gersdorf, 1981). A força rítmica elementar e a possibilidade figurativa dessa coletânea poética motivaram Orff a compor a música. A orquestra é tratada, na íntegra, como um diversificado instrumento de percussão.

Nas obras de 1939, ***Der Mond*** (A lua), e de 1943, ***Die Kluge*** (A astuta, sobre o conto do rei e da mulher sábia), baseadas em contos populares registrados pelos irmãos Grimm e classificadas como ***Märchenoper*** (Ópera de conto de fadas), Orff aproxima-se das "formas simples" (Thomas, 1994, p. 16, tradução nossa) ao destacar a sabedoria e o simbolismo da cultura popular.

As pesquisas sobre o vocabulário e nuances de sua língua materna resultam em obras que exploram a riqueza do idioma bávaro e conduzem o compositor para o âmbito do ***Bairisches Welttheater*** (Teatro do mundo da Baviera), que representa o contexto original de Orff, o ***locus*** onde passou a maior parte de sua vida. Em ***Die Bernauerin***, 1947, (O sofrimento de Agnes Bernauer) e ***Astutuli***, 1953 (baseada no conto ***As novas vestes do Rei***), com textos no idioma bávaro, o compositor desenvolve a força rítmica e melódica presentes na linguagem. O mesmo ocorre em ***Ludus de Nato Infante mirificus: Ein Weihnachtsspiel*** (Um mistério de Natal), 1960, no qual contrapõe o bem e as forças malignas, e na ***Comoedia de Christi resurrectione*** (Comédia sobre a ressurreição de Cristo), 1957. As duas obras se complementam em formato de díptico.

O período final da produção, Orff classificou como ***Abendländisches Welttheater*** (Teatro do mundo ocidental) (Thomas, 1994). São desta fase a ópera trágica ***Antigonae*** (Antígona, deusa grega do amor, da beleza e da fertilidade), 1949, cujo libreto é a tradução hermética de Sófocles por Friedrich Hölderlin[15],

[15] Friedrich Hölderlin (1770-1843), poeta lírico e romancista alemão; em sua obra sintetizou o espírito da Grécia antiga.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Oedipus der Tyrann (Édipo o tirano), 1959, também conforme o texto de Hölderlin e *Prometheus* (Prometeu), 1968, com o texto original de Ésquilo, criador da tragédia grega. A última obra de Orff, *De Temporum fine comoedia*: *das Spiel vom Ende der Zeiten – Vigília* (Oratório cênico sobre o final dos tempos, denominado *A vigília*), teve sua primeira apresentação no festival de música de *Salzburg* em *20 de agosto de 1973*, executada pela Orquestra Sinfônica e Coro da Rádio de Colônia sob a regência de Herbert von Karajan.

Produção pedagógica

A produção pedagógica de Orff, em grande parte com a participação de Gunild Keetman, inicia-se entre 1930 e 1934, com a série de cadernos do *Orff-Schulwerk, Elementare Musik* (Obra escolar – Música elementar), atualmente esgotada. Os cadernos contêm peças para diversos conjuntos instrumentais, como, *E2 – Spielstücke für kleines Schlagwerk/Keetman* (Peças para pequena percussão); *G1 – Speilstücke für Blockflöte/Keetman* (Peças para flauta doce); *H1 – Spielstücke für Blockflöte und kleines Schlagwerk/ Keetman* (Peças flauta doce e pequena percussão); *Klavierübung 1– Kleines Spielbuch/Orff* (Exercícios para piano 1 – Pequeno livro prático); *Geigenübung 1 und 2 – Spiel und Tanzstücke für eine bzw zwei Geigen/ Orff* (Exercícios para violino 1 e 2 – Peças para dançar e tocar para um e dois violinos). Eles foram reeditados após 1948. Os cinco volumes do *Orff-Schulwerk: Musik für Kinder* (Obra escolar: música para crianças) concebidos em parceria com Gunild Keetman, *Band I: Im Fünftonraum* (Volume I: Pentatônico), *Band II: Dur – Bordun und Stufen* (Volume II: Modo maior – Bordões e acordes perfeitos), *Band III: Dur – Dominanten* (Volume III: Dominantes no modo maior), *Band IV: Moll – Bordun* (Volume IV: Bordões no modo menor) e *Band V: Moll – Dominanten* (Volume V: Dominantes no modo menor) surgiram entre 1950 e 1954. A obra foi traduzida para 17 idiomas. Ainda sob o título *Orff Schulwerk: Musik für kinder* (Obra escolar: música para crianças), Orff e Keetman produziram o volume intitulado *Paraliponema: rezitation, melodram, sprechchor* (Paraliponema: recitação, melodrama e coro falado). A obra *Die Weihnachtsgeschichte* (A história do Natal) tem o texto de Orff e a música de Keetman e encontra-se traduzida para outros idiomas e dialetos (Gersdorf, 1981).

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Proposta pedagógica

4.3 Obra escolar: sons e palavras em movimento

Conhecer a proposta pedagógica de Orff implica em tomar contato com determinados elementos: a origem, o material pedagógico, os instrumentos musicais, e, especialmente, o princípio que articula todos os componentes. O compositor fundamenta-se em experimentos vivenciados na Güntherschule com estudantes de ginástica, dança e música.

A Güntherschule surge em 1924, em Munique, onde também atuavam Gunild Keetman, na área de música e movimento, e a dançarina Maja Lex, discípula de Rudolf von Laban. Em conjunto com essas profissionais, Orff pôde colocar em prática as suas ideias sobre música, movimento e linguagem. Desse modo, ampliou a forma instrumental do acompanhamento musical das danças e exercícios de movimento, comumente realizado com o piano, incluindo outros instrumentos musicais. Os alunos, jovens e adultos, deveriam acompanhar os movimentos e coreografias com instrumentos tocados por eles mesmos, e criar música para essas estruturas. Foi necessária a elaboração de novos instrumentos, com maior facilidade de manuseio e aprendizagem. Com o auxílio do musicólogo Curt Sachs e do construtor de instrumentos Carl Maendler, surgiram os instrumentos de plaquetas[16]: xilofones, metalofones, jogos de sinos. O repertório orientava-se pela música presente em outras culturas, mas também da Renascença e do Barroco.

[16] Plaquetas: também denominadas *placas*, *lâminas* ou *barras* sonoras de madeira ou de metal, afinadas no sistema temperado e posicionadas sobre uma caixa de ressonância, percutidas com baquetas.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

De acordo com Haselbach (1971, p. 139, tradução nossa):

> *Dorothee Günther e Carl Orff contaram, entre outros, com a colaboração de Maja Lex, Rose Daiber, Ruth Opitz, no campo da educação do movimento, e com Gunild Keetman, Wilhelm Twittenhoff e Hans Bergese, no ensino da música. Até o seu fechamento, em 1944, a Güntherschule formou cerca de 700 estudantes. O grupo de dança da Güntherschule, com coreografia e dança solo de Maja Lex e direção musical de Gunild Keetman, apresentou-se em vários países da Europa tendo recebido condecorações em diversos congressos.*

A primeira edição da ***Obra escolar*** surgiu em 1930 e constituía-se em um volume com exercícios rítmico-melódicos para flauta doce e instrumentos de percussão e de plaquetas. Concretizadas na Güntherschule e publicadas nesse primeiro volume, as ideias despertaram o interesse de pedagogos da época. Leo Kestenberg desejava experimentar e introduzir a proposta da ***Obra escolar*** em uma escola pública de Berlim. No entanto, o cenário político e a Segunda Guerra Mundial interromperam o andamento do processo de ampliação e divulgação do trabalho iniciado. Durante essa guerra, a Güntherschule foi totalmente destruída. Orff dedicou-se, então, à sua obra artística (Haselbach, 1971).

Em 1948, a Rádio da Baviera solicitou composições para o universo infantil inspiradas nas atividades da Güntherschule, com o objetivo de criar uma série de programas musicais para crianças, com músicas executadas por elas mesmas. Orff e sua colega de trabalho, Gunild Keetman, encontravam-se ante o desafio de adequar às crianças a proposta de movimento e música, originalmente destinada aos jovens e adultos. Nesse processo de adaptação, a importância de se iniciar a educação rítmica o mais cedo possível tornou-se cada vez mais evidente. A linguagem e o canto receberam, a partir de então, um novo destaque. A princípio sem intenções pedagógicas, Orff foi impulsionado para o campo da educação de forma quase involuntária (Thomas, 1994).

Livre de ideologias e regras fixas, a ***Obra escolar*** surge, inicialmente, a partir do acervo de canções infantis e folclóricas do Sul da Alemanha e da Áustria. O material foi registrado em conjunto com Gunild Keetman.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

4.3.1 Essência

A essência da proposta pedagógica de Orff encontra-se na educação musical **elementar** ou básica. Para o autor, a música elementar oferece oportunidades para vivências significativas, contribuindo para o desenvolvimento da personalidade do indivíduo. Segundo Orff (1964), esse tipo de música é uma espécie de húmus para o espírito. Assim, a música elementar desencadeia a base e as disposições a partir das quais futuras experiências artístico-musicais podem se desenvolver, pois as vivências musicais da infância passam a ser referência para o adulto. Em um dos poucos textos sobre esse princípio, ao explicitar sua concepção de música elementar, o autor diz:

> *O que é elementar? Elementar, em latim* **elementarius**, *quer dizer "pertencente aos elementos, primeira matéria, primeiro princípio, relacionado ao princípio". Prosseguindo, o que é música elementar? Música elementar jamais será unicamente música, ela está interligada ao movimento, à dança e à linguagem, é aquela música, realizada pessoalmente pelo indivíduo, com a qual ele está vinculado como executante e não apenas como ouvinte. Ela é pré-espiritual, desconhece as grandes formas e a arquitetura, ela contém pequenas formas de sequências, ostinati e pequenos rondós. Música elementar está à flor da terra, é natural, corpórea, pode ser aprendida e vivenciada por todos, é adequada à criança.* (Orff, 1964 [1951], p. 16, tradução nossa, grifo do original)

Na prática, a música cantada, dançada e tocada pela criança agrega os elementos da linguagem, da música e do movimento entendidos como unidade, abordados de forma conjunta e acrescidos pela improvisação.

- **Linguagem**: Os nomes próprios, as rimas, as canções infantis e os poemas encontram-se na base de padrões rítmicos, improvisações melódicas e atividades corporais, constituindo o ponto de partida para pequenas células rítmicas. Inicialmente de caráter binário, sem anacruse, utilizando-se de figuras denominadas semínima, colcheia e mínima, estes "tijolos" são o fundamento para estruturas rítmicas mais elaboradas. Da mesma forma, essas estruturas apoiam as primeiras práticas nos instrumentos de plaqueta (Keetman, 1981).

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

- **Música**: No início, são utilizados pequenos motivos melódicos, de três e cinco tons. De forma gradativa, esse âmbito é ampliado para diversos modos – pentatônicos, os antigos, o maior e o menor, até a música contemporânea. O trabalho rítmico inicial acompanha as melodias criadas pelo professor, as falas ritmadas e o canto criado pelas crianças, possibilitando muitas formas de execução e de improvisação. De acordo com Lopes (1991, p. 54), "o canto emerge como consequência do trabalho de entonação, respiração e fraseio expressivo, explorados na recitação rítmica".
- **Movimento**: Nesse campo, são explorados os movimentos corporais, as formas de deslocamento com suas variantes e os diferentes passos, embasados nas brincadeiras de roda e danças folclóricas de diferentes países. As atividades com movimento propiciam experiências corpóreas de espaço e tempo, individuais e grupais, com diferentes dinâmicas, favorecendo a percepção do próprio corpo no espaço e em relação ao grupo. Ao propor o movimento corporal como base do entendimento da música, Orff segue o caminho apresentado por Jaques-Dalcroze e von Laban.
- **Improvisação**: Na proposta de Orff, a improvisação desempenha uma função determinante. Segundo Haselbach (1971), a improvisação – criação de uma música própria – faz parte do princípio gerador da *Obra escolar* e deve ser contemplada pelo professor em cada aula. A autora menciona as seguintes categorias: improvisação melódica (vocal ou instrumental), improvisação rítmica (métrica e amétrica), improvisação idiomática (criação de texto, invenção de palavras) e improvisação de movimentos. Aqui cabe o alerta de Keller (1963, p. 29, tradução nossa): "nada merece ser preparado [pelo professor] de forma mais meticulosa do que a prática e a supervisão de exercícios criativos e de improvisação".

A prática de movimentos, as atividades rítmicas e o aprendizado da melodia ocorrem de forma simultânea: o movimento ou gesto pode ser traduzido em ritmo ou som; de modo inverso, um som ou ritmo pode gerar um gesto, movimento ou dança. O caráter circular dos três elementos não permite afirmar onde se encontra o início. A proposta, sem desmerecer o indivíduo, é dirigida a pequenos grupos (Keller, 1963). O ponto de partida de cada atividade encontra-se no indivíduo, ou no grupo, nas disposições que estes apresentam e no que podem realizar com o próprio corpo, de acordo com a faixa etária.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

4.3.2 Material pedagógico

Os cinco volumes que compõem o cerne do material pedagógico da *Obra escolar* surgiram entre 1950 e 1954 (Haselbach, 1971) e contêm mais de mil exemplos musicais da cultura europeia. Na sequência dos cinco livros, Orff busca contemplar a linguagem, o canto e a prática instrumental, de forma elementar e gradativa, de acordo com o modo de ser da criança. Partindo de rimas, pregões[17], lengalengas, cantigas infantis, brincadeiras próprias do universo infantil até a estruturação musical de poemas, o compositor aborda os elementos desde a sua forma mais singela até as complexas estruturas rítmico-melódicas para a dança.

- **Volume I: Pentatônico –** tem como ponto de partida as rimas e parlendas infantis da tradição europeia, em especial da cultura alemã. Na construção da melodia, Orff parte do intervalo de terça menor entre as notas sol 3 e mi 3, a terça chamativa. Gradativamente introduz as notas lá 3, ré 3 e dó 3, resultando na escala pentatônica. Aqui o compositor restringe-se à escala de cinco tons por considerar esse âmbito melódico mais adequado para a criança pequena (Orff; Keetman, 1961[1950]).
- **Volume II: Bordões e acordes perfeitos –** dá continuidade ao conteúdo do primeiro volume, ampliando-o. Apresenta as partes iniciais de exercícios no modo maior (heptafonia) e as harmonias relativas aos graus II e VI. Nesse volume, predominam as canções e peças instrumentais que deverão ser complementadas com a diversidade dos exercícios rítmicos do volume anterior (Orff; Keetman, 1964 [1951]).
- **Volume III: Dominantes no modo maior –** direciona-se para o âmbito das dominantes em modo maior. A prática com as dominantes, antes construída sobre bordões e ostinatos, apresenta-se agora de outra forma. Segundo Orff, tais exercícios conduzirão a âmbitos musicais familiares, porém é desejável evitar um estilo convencional, principalmente nas improvisações (Orff; Keetman, 1953).

[17] Pregão: pequena melodia, entoada de forma livre, próxima do recitativo musical, utilizada pelos vendedores ambulantes.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

- **Volume IV: Bordões no modo menor –** introduz o universo do modo menor e os modos antigos. O repertório inclui antigas canções da Europa. O âmbito da criança pequena encontra-se ausente (Orff; Keetman, 1954a).
- **Volume V: Dominantes no modo menor –** o quinto e último volume do *Música para crianças* apresenta as dominantes no modo menor. Dessa forma, as bases elementares da harmonia nos sete graus da escala estão contempladas. Na introdução desse volume Orff diz: "aqui as experiências da prática de aproximadamente três décadas estão registradas" (Orff; Keetman, 1954b, introdução, tradução nossa).

De acordo com Orff (1964), a escola seria o lugar ideal para a aplicação dessa proposta. Os cinco volumes da obra pretendem ser apenas um roteiro, um parâmetro que poderá nortear o trabalho do professor. Para trabalhar com essa metodologia, é necessário que o professor tenha algum conhecimento musical e noções sobre as ideias e princípios do pedagogo. Segundo Orff (1964, p. 13, tradução nossa):

Abordagem

> *Em cada uma de suas fases, a* ***Obra Escolar*** *pretender oferecer estímulos para ser estruturada de forma contínua e independente, portanto, nunca estará definitivamente concluída, mas sempre em processo de desenvolvimento e constituição, sempre em movimento. Nisso, porém, reside também um grande perigo, o perigo do desenvolvimento em uma direção equivocada. A condução independente [do processo] tem como pressuposto uma formação específica aprofundada e uma incondicional familiaridade com o estilo, as possibilidades e as finalidades da* ***Obra Escolar****.*

A ***Obra escolar*** se inicia, no primeiro volume, com uma rima infantil sobre dois sons /sol-mi/ e é finalizada, no quinto volume, com a poesia de Goethe. Os exemplos musicais apresentados nos cinco volumes não obedecem a uma sequência linear e devem ser explorados simultaneamente, segundo as necessidades de cada grupo. A estrutura da obra permitiu a sua adaptação musical e poética em muitos países. A adaptação implica na utilização dos elementos culturais de cada país: linguagem, padrões rítmicos, danças e instrumentos que pertencem à cultura de cada lugar.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Maria de Lourdes Martins traduziu e adaptou os primeiros dois volumes da *Obra escolar* para o português (Orff; Keetman, 1961 [1950], 1964 [1951]). Também de sua autoria é o volume *Canções para as escolas*, contendo dez canções populares portuguesas com arranjos para o Instrumental Orff (Martins, 1961).

Segundo Thomas (1994, p. 14, tradução nossa), "a transposição para 17 idiomas, até o momento, confirma a sustentação transcendental da ideia". No caso, a *ideia* significa a educação musical *elementar,* o princípio que une linguagem, música e movimento. Posteriormente, surgiram outros volumes direcionados a diferentes culturas, entre os quais se encontra o de autoria de Regner (1965), com canções folclóricas brasileiras.

4.3.3 Instrumental Orff

O conjunto de instrumentos musicais, reconhecido como *Orff-Instrumentarium* (Instrumental Orff), surgiu a partir das experiências realizadas na Güntherschule, com a função de executar os componentes rítmicos da prática musical.

O segundo impulso para a ampliação do Instrumental Orff deu-se em 1949: os programas de música para crianças, iniciados pela Rádio da Baviera, em 1948, continuaram no ar por mais de cinco anos e sua repercussão foi enorme, especialmente no âmbito das escolas. No entanto, a implantação da proposta e educação musical nas escolas alemãs encontrou dificuldades devido à falta de instrumentos musicais necessários, pois os originais haviam sido destruídos com a Güntherschule. Assim, em 1949, Klaus Becker-Ehmck, construtor de instrumentos, e seu seguidor, Carl Maendler, fundaram o Studio 49, fabricante original do Instrumental Orff. Orientados pelo compositor, adaptaram instrumentos para a educação elementar, reproduziram e aperfeiçoaram exemplares medievais e de outras culturas, além de se dedicarem à criação de novos instrumentos (Haselbach, 1971).

Na juventude, o estudo de obras de Debussy inspirou a concepção sonora de Orff e motivou-o a investigar os instrumentos exóticos no Museu Etnológico de Munique. Ele sabia que Claude Debussy fora influenciado por esses instrumentos durante a Exposição Mundial de Paris, em 1889, apesar de nunca tê-los utilizado em suas composições (Gersdorf, 1981).

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

O Instrumental Orff ou *Orff-Instrumentarium* compõe-se de uma série de instrumentos classificados de acordo com a sua construção e técnica de execução, direcionados à prática de música e dança elementar. Convém lembrar que Orff não foi o inventor de nenhum desses instrumentos, mas reconheceu o significado e a utilização deles na educação musical e no movimento. O conjunto é formado por flautas, instrumentos percussivos de afinação definida (plaquetas, tímpanos) e de percussão de altura indeterminada, cordas friccionadas e dedilhadas. O instrumental pode ser diversificado de acordo com as especificidades de cada grupo de alunos (Haselbach, 1971).

Na figura 4.1 observamos os seguintes instrumentos:

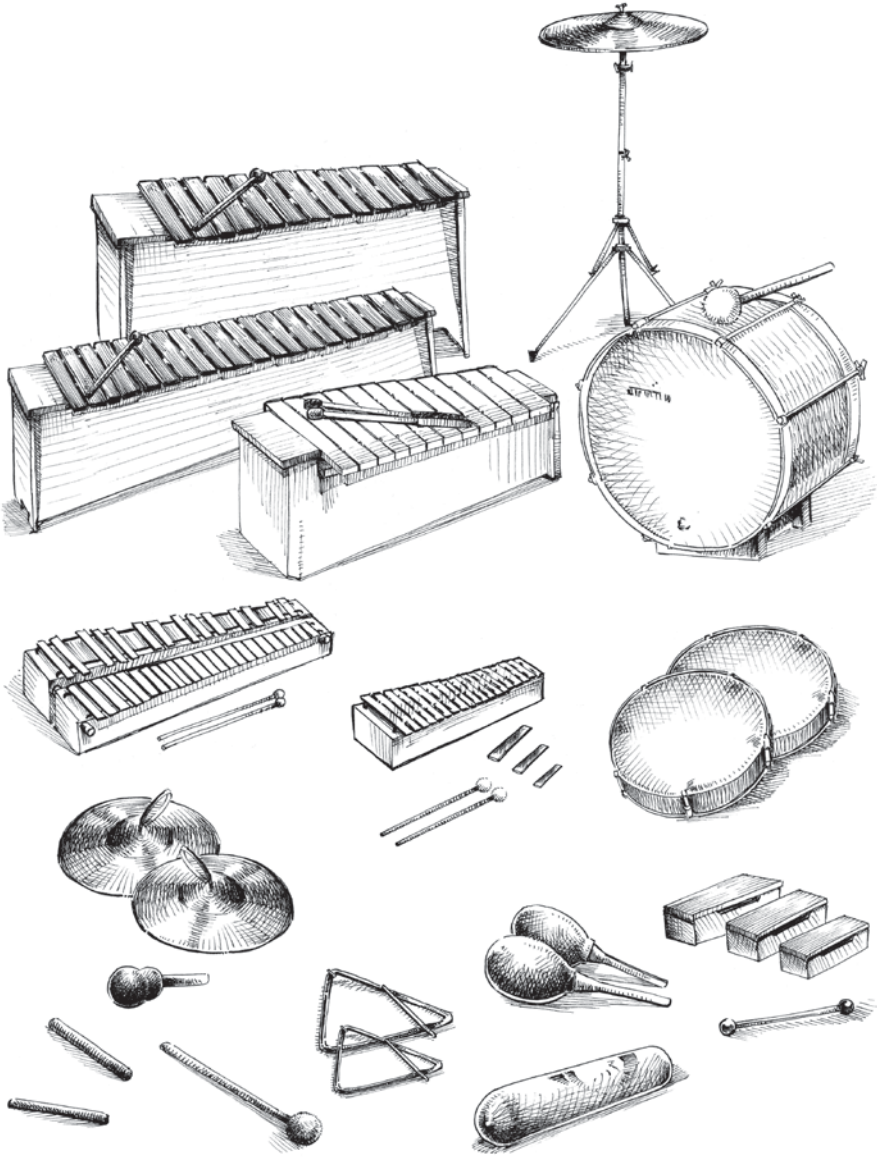
- **Plaquetas**: 1 xilofone baixo (diatônico), 1 xilofone contralto/soprano (diatônico), 1 metalofone contralto (diatônico), 1 jogo de sinos contralto/soprano (cromático), 1 jogo de sinos contralto (diatônico).

- **Percussão**: 1 bumbo (50 cm diam.), 1par de baquetas de feltro, 1 pandeireta (30 cm diam.), 1 pandeireta (35 cm diam.), 2 triângulos, 1 prato com estante, 1 par de címbalos, 3 blocos de madeira, 1 par de clavas, 1 castanhola, 1 chocalho de madeira (ganzá), 1 par de maracas.

Os instrumentos de plaquetas: xilofones, soprano, contralto e baixo; metalofones, soprano, contralto e baixo; *Glockenspiel* (jogos de sinos), soprano e contralto foram idealizados por Orff visando às atividades de improvisação e criação de uma música específica. As plaquetas são removíveis e permitem o uso selecionado dos sons, de acordo com a faixa etária. Merecem especial atenção as baquetas utilizadas na execução desses instrumentos, pois delas depende grande parte do resultado sonoro. De preferência, percutem-se os xilofones e metalofones com baquetas de feltro ou de borracha, e os jogos de sinos com baquetas de madeira (Keller, 1963). Para complementar, utilizam-se a flauta doce e os demais instrumentos de percussão. Assim, a produção musical com o próprio corpo, a voz e os gestos sonoros poderá ser ampliada por meio da utilização dos instrumentos. A voz, aqui, é compreendida como instrumento melódico elementar.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Figura 4.1 – Exemplo de instrumentos do Instrumental Orff



Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora Intersaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Em sua obra *Elementaria: Erster Umgang mit dem Orff-Schulwerk*, Keetman (1981) explicita a utilização dos instrumentos de plaquetas. Segundo a autora, ao iniciar-se a prática com tais instrumentos, também é necessário observar os princípios básicos da postura adequada. Pode-se tocar sentado ou em pé.

- **Sentado**: o instrumento deverá ficar um pouco acima dos joelhos do executante. Os pés devem estar bem apoiados.
- **Em pé**: posiciona-se o instrumento aproximadamente na metade da altura do corpo de quem o toca.

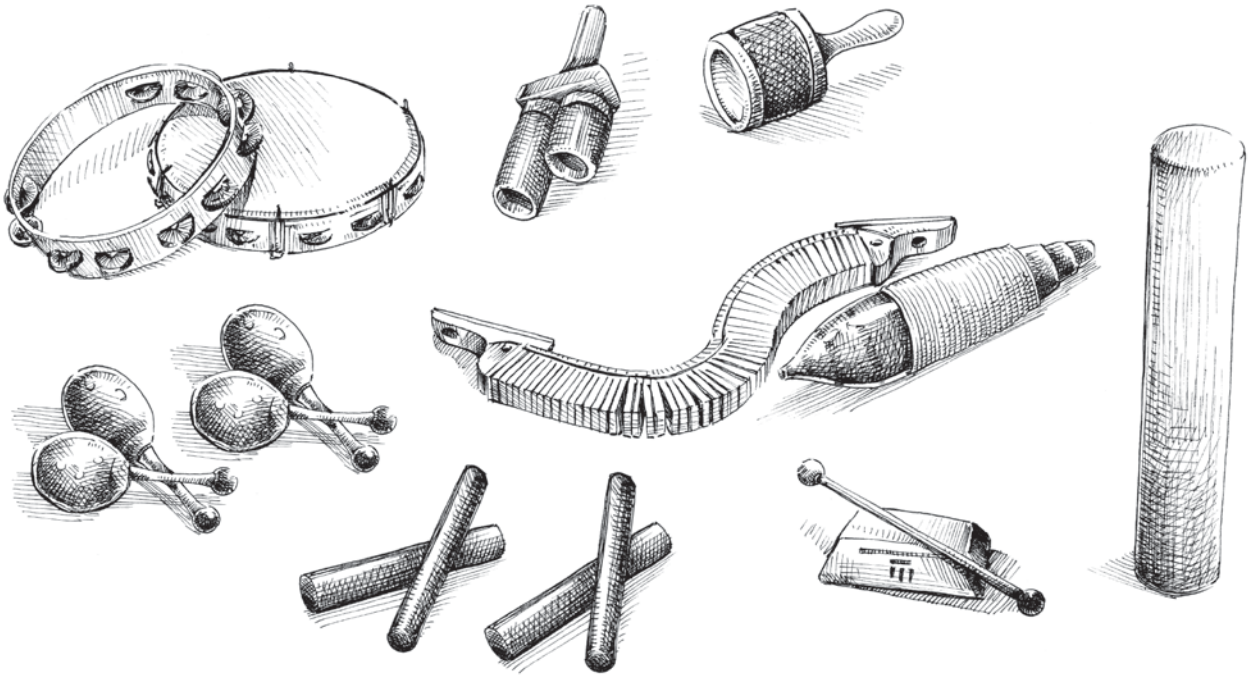
A postura corporal deverá ser solta, com os cotovelos afastados do corpo. Para a obtenção de maior qualidade sonora, cada toque de baqueta sobre as plaquetas deve ser realizado com o princípio da "mola", isto é, mantendo-se a flexibilidade do pulso. Inicia-se com as duas mãos simultaneamente, sempre observando a altura das mãos e dos braços, a distância em relação ao instrumento e a precisão equilibrada do toque em ambas as mãos. Segundo Graetzer e Yepes (1961, p. 45, tradução nossa), "deve-se obter a igualdade dos movimentos para que as duas notas se fundam em um só som". Todos os momentos de prática instrumental requerem uma escuta atenta, a fim de lograr êxito no resultado sonoro. Na introdução do primeiro volume da *Obra escolar,* o próprio Orff (Orff; Keetman, 1961 [1950]) faz um alerta:

> *A execução de todos os instrumentos, mesmo dos mais simples, requer instrução adequada e prática. Devemos, especialmente, visar obter belas sonoridades e um perfeito sentido de conjunto. Deste modo, obter-se-á uma sólida base para futuros conjuntos e interpretações, isto é: uma verdadeira compreensão da linguagem e expressão musical. Este volume é uma espécie de cartilha onde os primeiros passos são aprendidos.*

Keetman (1981) sugere que a criança, a partir dos quatro ou cinco anos de idade, pode ser iniciada na prática do xilofone, seguindo algumas etapas. Primeiro faz o acompanhamento em forma de *ostinato*, enquanto o professor toca a melodia. Depois, toca o acompanhamento e, simultaneamente, canta a melodia. Na etapa seguinte, passa a executar a melodia no instrumento.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Figura 4.2 – Exemplo de instrumentos de percussão do Instrumental Orff



Instrumentos ilustrados na Figura 4.2:

- 1 pandeiro, 1 pandeiro sem pele, 1 agogô de madeira, 1 afoxé, 1 kokirico, 1 reco-reco, 2 pares de maracas (mexicanas), 1 tubo de metal (ganzá), 1 bloco de madeira, 1 baqueta, 2 pares de clavas.

Além dos instrumentos mencionados e exemplificados, a proposta pedagógica de Orff considera a inclusão de instrumentos de todos os tipos e culturas.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

4.4 Práticas de música elementar

Os exemplos práticos apresentados a seguir são frutos da experiência pessoal de sala de aula. Apontam-se possibilidades e sugestões alinhadas à proposta de Orff, que poderão servir de estímulo a outras elaborações e/ou adaptações, de acordo com as diferentes realidades. Os registros musicais são referências para o professor. É uma prerrogativa da proposta que, em todas as atividades, o professor domine letra, estrutura rítmica e melodia, isto é, que tenha interiorizado a partitura. Os registros musicais poderão ser apresentados aos alunos posteriormente, de acordo com a faixa etária, em atividades complementares.

4.4.1 "Um, dois, três...": o ritmo a partir da palavra

"Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, para doze faltam três"[18].

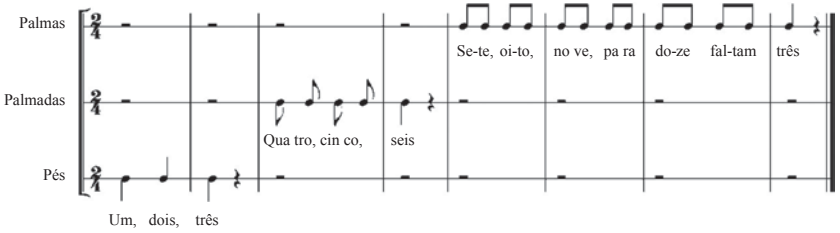
- Caminhar pelo espaço livremente e repetir o texto até que todos o dominem. As palavras devem ser pronunciadas com a atenção dirigida às sílabas, enfatizando-se a acentuação da sílaba tônica. Explorar diferentes andamentos, intensidades e dinâmicas (deslocamento e fala).
    - Repetir o texto, fala ritmada, observando as pausas:
      Um, dois, três, (pausa)
      Quatro, cinco, seis, (pausa)
      Sete, oito, nove, para doze faltam três.

[18] Mnemonia tradicional brasileira. As mnemonias são parlendas que têm por finalidade ensinar algo às crianças, como números ou nomes (Melo, 1985).

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

- Cada integrante do grupo escolhe um lugar no espaço para o ponto de partida. Ao iniciar-se a fala ritmada, todos saem do lugar, caminhando no andamento estipulado. Ao término da parlenda, devem estar novamente em seu lugar. Retomar diferentes andamentos e dinâmicas.
- Formação de semicírculo. Todos repetem a parlenda acompanhada por gestos corporais:

Figura 4.3 – Ritmo com gestos corporais



Nota: Por ***palmadas***, entende-se o batimento das mãos sobre as coxas, alternando-se a mão direita e a mão esquerda. Inicialmente, a execução de fala ritmada e gestos percussivos corporais são simultâneos, favorecendo a precisão rítmica.

- Repetir e solicitar que um dos integrantes marque a pulsação, com gesto corporal ou na pandeireta[19]. Da mesma forma, andar pelo espaço e observar o ponto de partida e de chegada.
- Realizar apenas os gestos corporais e a marcação da pulsação, omitindo a fala ritmada. Ao silenciar a voz, obtém-se a produção percussiva corporal, a base da música elementar instrumental.
- Executar em forma de cânone, inicialmente em dois grupos, e depois ampliar até quatro grupos.
- Incluir instrumentos de pequena percussão. De forma gradativa, os gestos corporais são intensificados ou substituídos por instrumentos de percussão.
- Inclusão de ostinatos e improvisações melódicas nos instrumentos de plaquetas.

[19] Pandeireta: instrumento de percussão semelhante ao pandeiro, porém sem soalhas. Denominado *Handtrommel*, em alemão, tambor para tocar com as mãos, a pandeireta pertence ao Instrumental Orff.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

4.4.2 Movimentos para Iaiá

Nessa atividade, a melodia da canção é o ponto de partida dos movimentos, para o indivíduo familiarizar-se com a capacidade expressiva do próprio corpo. Esse conhecimento poderá auxiliar no entendimento de questões musicais. Aconselha-se que o grupo permaneça em silêncio, sem conversar durante todo o processo, concentrando-se na escuta e nas próprias ações. A ausência inicial da letra contribuirá para o maior aprofundamento do discurso musical. Ao final da atividade, é produtivo dialogar e refletir sobre os procedimentos.

Recursos: espaço amplo, pandeireta.

Figura 4.4 – Partitura

Fonte: Novaes, 1986, p. 177.

- Grupo espalhado pelo espaço, sem encostar um no outro, em silêncio. O professor permanece um pouco afastado e orienta a atividade. No início, é preciso explorar o espaço, caminhando em todas as direções livremente, sem imposição de andamento, ritmo e dinâmica. Observar a postura e a soltura do corpo, perceber-se no espaço/sala e no grupo.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

- Grupo parado para escutar. O professor toca a melodia da canção na flauta ou em outro instrumento melódico, repetindo-a algumas vezes. O grupo deverá se movimentar de forma livre, buscando expressar com o corpo o entendimento e a percepção dos elementos escutados (condução da linha melódica, métrica, ritmo), evitando gesticulações e movimentos estereotipados. De acordo com a dinâmica de cada grupo, os procedimentos podem ser repetidos várias vezes. Chama-se a atenção para os diferentes planos de movimentação – baixo, médio, alto, a utilização do corpo inteiro.
- Retoma-se a mesma proposta aos pares. As duplas deverão realizar os movimentos frente a frente. No início, para compreender o movimento do colega e, em seguida, buscando complementar as suas formas de expressão. É interessante que todos observem os movimentos dos demais.
- Somente quando essas etapas estiverem claras, apresenta-se a letra e canta-se a canção. Retomam-se os movimentos em duplas, com a música cantada pelo grupo.

Variante: Envolver todo o grupo, em movimento coletivo. Outra possibilidade é sugerir que, em todos os movimentos, haja um contato físico com outra pessoa, um leve encostar-se ao outro.

4.4.3 Escutar e interagir com a música de Orff

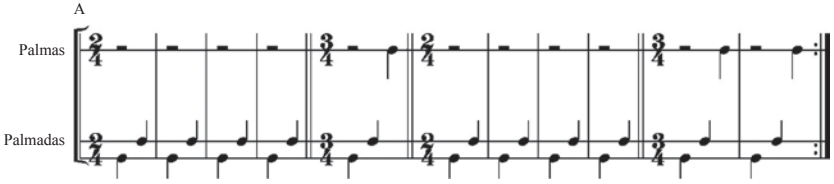
Inspirada em uma dança (*Tanz*), a primeira faixa da parte *Uf dem Anger* da *Carmina Burana* de Carl Orff (1968) contempla diferentes aspectos: a aprendizagem da forma rondó, a prática de compassos alternados, a improvisação rítmica em gestos sonoros e a escuta musical. A dança (*Tanz*) tem a forma de um rondó e apresenta a seguinte estrutura: / A B A C A D A / . O rondó caracteriza-se pela repetição de um tema ou motivo principal / A /, intercalado com partes ou secções contrastantes / B, C, D / chamadas de *episódios*. O tema principal / A / começa e termina na tonalidade da tônica cada vez que reaparece, e cada episódio está em uma tonalidade vizinha (Bennett, 1986 [1980]). Nesse caso, para a prática de gestos sonoros, tomou-se apenas a estrutura rítmica do tema /A/.

O professor deverá escutar o exemplo musical algumas vezes para se familiarizar com a obra, especificamente com o trecho selecionado. Sugere-se iniciar a atividade sem mencionar a obra para os alunos, uma vez que a identificação da estrutura rítmica, na versão original, faz parte do processo.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

- Prática rítmica: sentados em círculo, todos realizam a estrutura rítmica da parte / A / com gestos sonoros. Semelhante ao exemplo anterior, por palmadas entende-se aqui o batimento das mãos sobre as coxas, alternando a mão direita e a mão esquerda. O andamento deverá ser adequado ao grupo, inicialmente mais lento do que na versão original.

Figura 4.5 – Estrutura rítmica da parte /A/, com gestos corporais



As partes /B, C e D/ poderão ser executadas por solistas, um para cada episódio, em forma de improvisação (com gestos sonoros ou instrumentos de percussão). Realizam-se algumas vezes para que outros participantes possam executar as improvisações dos episódios.

- Escuta da gravação do *Tanz*: solicita-se a atenção para as semelhanças e diferenças da prática rítmica realizada, identificando-se os episódios e os instrumentos. Escutam-se algumas vezes.
- Escutar e acompanhar a parte / A / do rondó com os gestos sonoros.

Quando se inicia um trabalho de educação musical, é preciso ter em mente os propósitos, os objetivos musicais e extramusicais a serem alcançados. O professor poderá partir de atividades corporais elementares, de acordo com a sua realidade: formas de deslocamento, movimentos, fala ritmada, gestos sonoros e utilização da voz como recurso melódico. A aplicação da proposta não depende necessariamente dos instrumentos nem do material pedagógico elaborado por Orff. Estes são recursos que podem enriquecer o trabalho de educação musical. Porém, para colocar as ideias em prática, é imprescindível o conhecimento aprofundado sobre a essência do processo, além do desafio de identificar as necessidades, o interesse e a realidade cultural de cada grupo.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Para saber mais

UNIVERSITÄT MOZARTEUM SALZBURG. Abteilung für Musik: und Tanzpädagogik – Orff-Institut. Disponível em: <www.moz.ac.at/department.php?nr=14010&lang=1>. Acesso em: 14 out. 2009.

Situado junto à Universidade Mozarteum de Salzburg (Áustria), o Orff-Institut foi fundado em 1961, pelo compositor e pedagogo Carl Orff. O Instituto visa à formação de professores de música e dança elementar e à formação continuada nessas áreas. Entre suas práticas educativas consta: Música e dança em serviços sociais e na pedagogia inclusiva. Os cursos de verão, realizados anualmente, possibilitam que estudantes, professores de música, terapeutas, professores de dança e demais interessados do mundo todo tenham contato com a *Obra escolar*.

ORFF-SCHULWERK FORUM SALZBURG. About Orff-Schulwerk informationen. Disponível em: <www.orff-schulwerk-forum-salzburg.org>. Acesso em: 14 out. 2009.

A revista ***Orff-Schulwerk informationen***, com duas edições anuais, apresenta artigos atualizados sobre música elementar e educação da dança. A publicação eletrônica está disponível nos idiomas alemão e inglês.

Referências

ABRAORFF – Associação Orff Brasil. Disponível em: <www.abraorff.org.br/>. Acesso em: 14 out. 2009.

ALFAYA, Mônica; PAREJO, Enny. **Musicalizar**: uma proposta para vivência dos elementos musicais. Brasília: Musimed, 1987.

BENNETT, Roy. **Forma e estrutura na música**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1986 [1980]. Original inglês.

BOTELHO, Suzi Chagas. Iniciação musical... só? **Revista Artis**, São Caetano do Sul, 1974.

BOURSCHEIDT, Luís. **Música elementar para crianças**: arranjos de canções infantis brasileiras para instrumentos Orff. Curitiba: De Artes, 2007.

BRANDNER-VAILATI, Marlita et al. Bericht über die Aufnahme und Entwicklung von Anregungen des Orff-Schulwerks in Brasilien. In: BEGEGNUNGEN. Berichte über die Aufnahme und Entwicklung von Anregungen des Orff-Schulwerks. Salzburg: Orff-Schulwerk Forum Salzburg, 1990. p. 34-39.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: N. Fronteira, 1995.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre a música e educação. São Paulo: Ed. da Unesp, 2005.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

GERSDORF, Lilo. **Orff**. Hamburg: Rowolht Taschenbuch Verlag, 1981.

GRAETZER, Guillermo. **Guia para la práctica de música para niños de Carl Orff**. Buenos Aires: Ricordi, 1983.

GRAETZER, Guillermo; YEPES, Antonio. **Introducción a la práctica del Orff-Schulwerk**. Buenos Aires: Barry, 1961.

HASELBACH, Bárbara. **Dança, improvisação e movimento**: expressão corporal na educação física. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1989 [1976]. Original alemão.

_____. Orff-Schulwerk: Elementare Musik und Bewegungserziehung. In: BÜNNER, Gertrud; RÖTHIG, Peter; GERMANN-MÜLLER, Ursula. **Grundlagen und Methoden Rhythmischer Erziehung**. Stuttgart: Klett, 1971.

HAMEL, Peter Michael. **O autoconhecimento através da música**. São Paulo: Cultrix, 1989 [1976]. Original alemão.

KEETMAN, Gunild. **Elementaria**: Erster Umgang mit dem Orff-Schulwerk. 3. aufl. Stuttgart: Klett, 1981.

KELLER, Wilhelm. **Einführung in "Musik für Kinder"**. Mainz: Schott's Söhne, 1963.

LIMA, Sonia Albano de; RÜGER, Alexandre Cintra Leite. O trabalho corporal nos processos de sensibilização musical. **Opus**: Revista Eletrônica da Anppon, v. 13, n. 1, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/opus/opus13/10/10-Albano.htm>. Acesso em: 14 out. 2009.

LOPES, Cíntia Thais Morato. A pedagogia musical de Carl Orff. **Em Pauta**, Porto Alegre, ano 3, n. 3, p. 46-63, jun. 1991.

MARTINS, Maria de Lourdes. **A criança e a música**: a cartilha do aluno. Lisboa: Livros Horizonte, 1987a.

_____. **A criança e a música**: o livro do professor. Lisboa: Livros Horizonte, 1987b.

_____. **Canções para as escolas**: dez canções populares portuguesas. Mainz: Schott's Söhne, 1961.

_____. O movimento na Orff-Schulwerk. **Revista Artis**, São Caetano do Sul, n. 6, 1975.

MELO, Veríssimo de. **Folclore infantil**: acalantos, parlendas, adivinhas, jogos populares, cantigas de roda. Belo Horizonte: Itatiaia, 1985.

MOURA, Ieda Camargo; BOSCARDIN, Maria Teresa Trevisan; ZAGONEL, Bernadete. **Musicalizando crianças**: teoria e prática da educação musical. São Paulo: Ática, 1989.

NOVAES, Íris Costa. **Brincando de roda**. 2. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1986.

ORFF, Carl. **Carmina Burana**. Coro e Orquestra da Deutsche Oper Berlim; Eugen Jochum; Deutsche Grammophon. Hamburg: Polydor International GmbH, 1968. 1 CD. Faixa 6.

_____. Das Schulwerk: Rückblick und Ausblick. In: THOMAS, Werner; GÖTZE, Willibald. **Orff-Institut**: an der Akademie "Mozarteum" Salzburg, Jahrbuch 1963. Mainz: Schott's Söhne, 1964. p. 13-20.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

ORFF, Carl. Música elementar: Obra escolar – visão retrospectiva e perspectiva. **Revista Humboldt**, Bonn: Inter Nationes, p. 72-75, 1971.

ORFF, Carl; KEETMAN, Gunild. **Orff-Schulwerk**: música para crianças. Versão de Maria de Lourdes Martins. Mainz: Schott's Söhne, 1961 [1950]. Original alemão. v. 1: Pentatónico.

_____. **Orff-Schulwerk**: música para crianças. Versão de Maria de Lourdes Martins. Mainz: Schott's Söhne, 1964 [1951]. Original alemão. v. 2: Bordões e acordes perfeitos.

_____. **Orff-Schulwerk**: Musik für Kinder. Mainz: Schott's Söhne, 1953. Band 3: Dur – Dominanten.

_____. **Orff-Schulwerk**: Musik für Kinder. Mainz: Schott's Söhne, 1954a. Band 4: Moll – Bordun.

_____. **Orff-Schulwerk**: Musik für Kinder. Mainz: Schott's Söhne, 1954b. Band 5: Moll – Dominanten.

ORFF, Godela. **Mein Vater Carl Orff und Ich**. Munique: Verlag, 2006.

PAZ, Ermelinda. **Pedagogia musical brasileira no século XX**: metodologia e tendências. Brasília: Musimed, 2000.

PEIXOTO, Valéria; JARDIM, Antonio. Carl Orff. **Cadernos de Educação Musical**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 29-30, 1980.

PENNA, Maura. A fala como recurso na educação musical: possibilidades e relações. In: _____. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulinas, 2008. p. 195-216.

_____. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo: Loyola, 1990.

_____. Revendo Orff: por uma reapropriação de suas contribuições. In: BARBOSA, Ana Mae et al. **Som, gesto, forma e cor**: dimensões da arte e seu ensino. Belo Horizonte: C/ Arte, 1995. p. 80-110.

PORTINARI, Maribel. **História da dança**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

REGNER, Hermann. **Canções das crianças brasileiras**: Orff-Schulwerk, Brasilianische Kinderlieder. Mainz: Schott's Söhne, 1965.

_____. Singen: ohne und mit Noten. **Orff Schulwerk Informationen**, Salzburg, n. 78, Winter, 2007.

SANTOS, Regina. A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares: análise comparativa de quatro métodos. **Fundamentos da Educação Musical**, Porto Alegre, n. 2, p. 7-112, 1994.

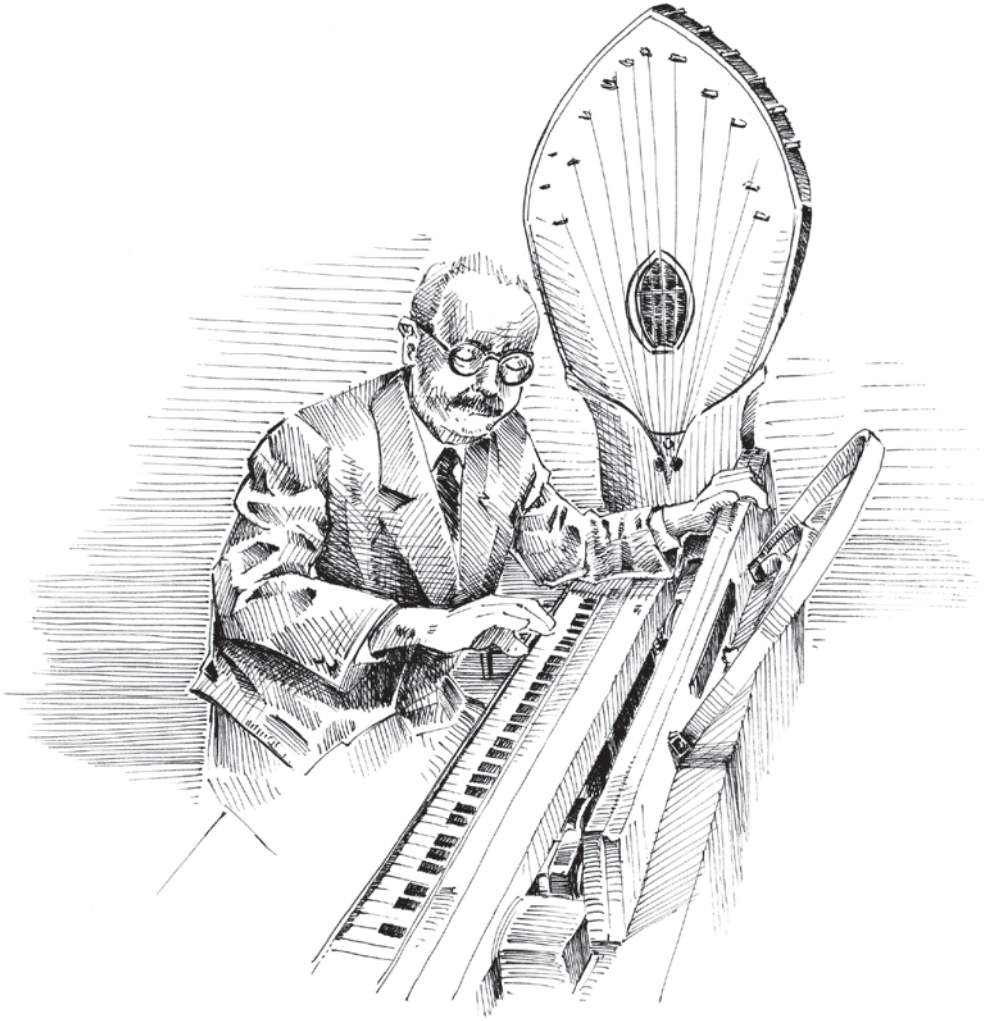
THOMAS, Werner. Carl Orff. In: GASSNER, Hannelore. **Carl Orff**: Fotodokumente aus der Zeit von 1978-1981 [...]. München: Buchendorfer Verlag, 1994. p. 9-22.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Capítulo 5

Maurice Martenot

Educando **com** e **para** a música



Vania Malagutti Fialho
Juciane Araldi

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Vania Malagutti Fialho *é mestre em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Licenciada em Música pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná (Embap); licenciada em Educação Artística – habilitação em Música – pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e bacharel em Musicoterapia pela Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Professora do Departamento de Música da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Chefe do Departamento de Música da UEM gestão 2008-2010. Autora de diversos artigos publicados em anais de eventos e revistas especializadas e de vários capítulos de livro. Atua com ensino, pesquisa e extensão nas temáticas: música e juventude, movimentos sociais* (Hip Hop) *e formação inicial e continuada de professores de música.*

Juciane Araldi *é mestre em Música pela UFRGS, especialista em Medotologia do Ensino da Arte pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Licenciada nos cursos de Licenciatura em Música pela Embap e Educação Artística pela UFPR. Docente no curso de graduação em Música da UEM, de 2006 a 2009. Docente na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) desde novembro de 2009. Atua na área de educação musical nas temáticas: DJ,* Hip Hop, *formação docente e prática de ensino.*

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

5.1 Música, corpo e alma

A abordagem pedagógico-musical de Maurice Martenot tem seu ponto de partida na valorização do homem enquanto ser dotado de corpo e mente, inserido em um contexto histórico-social que não pode ser esquecido. Em seus estudos e práticas musicais, Martenot leva em consideração as descobertas da psicologia e da medicina. Sua proposta é o desenvolvimento integral do ser humano, e sua meta é colaborar no crescimento global do indivíduo, entendendo o ensino e a aprendizagem da música como uma área de conhecimento que envolve e desenvolve o ser humano em sua totalidade.

Nesse sentido, Martenot (1970) acredita que o ensino da arte e, portanto, da música, não pode ser reservado a uma parcela da sociedade que possui um desempenho musical acima da média e que com "pouco estudo chega a um nível profissional" (p. 14, tradução nossa). Em suas palavras, o ensino da música deve ser para todos os que "veem nela uma oportunidade de se expressar". O estudo de um instrumento, por exemplo, deve ser oportunizado para diferentes faixas etárias – crianças, adolescentes e adultos – que buscam melhor qualidade de vida. Ele entende que a arte é, talvez, a "única chance" de o homem ter qualidade de vida. Assim, investir no ensino da arte é "dar ao aluno um alimento que não se encontra" nas atividades físicas, técnicas ou intelectuais, configurando-se em um "antídoto contra a mecanização" do mundo moderno (Martenot, 1970, p. 16, tradução nossa).

Dessa forma, o papel do professor de música é fundamental e, para Martenot, insubstituível. Para que o professor possa desempenhar sua função com eficiência, é necessário que tenha desenvolvido os aspectos da prática musical: ouvido interno, os conhecimentos técnicos musicais e instrumentais e, também, a autoconfiança.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

A questão que orienta as discussões e proposições de Martenot é: ser professor de arte ou ensinar para a arte? O professor **de** arte busca resultados tangíveis a curto prazo, enquanto que o educador **para** a arte está preocupado com resultados imponderáveis, "valores fundamentais", como a sensibilização para a arte; equilíbrio da técnica com os conhecimentos teóricos; estabilidade psíquica e física contínua; imaginação criativa. Isso porque, na área da música, conhecimentos de teoria musical, história da música, harmonia e desempenho instrumental não garantem que uma pessoa seja realmente um músico.

De acordo com Martenot (1970), não basta para o músico possuir um conhecimento analítico e técnico; ele precisa ter uma receptividade instintiva e perceptiva do discurso musical. É preciso ter consciência e entender o que a música pode oferecer a nível pessoal e saber pensar música, compreendendo sua influência social. É, portanto, necessário que o músico entre em ressonância com o ruído, com as vibrações e com as mensagens sonoras que a música oferece ao meio. O processo de "educar para música" não é rápido, e demanda do professor conhecimentos de teorias e práticas que considerem o desenvolvimento psicofisiológico do ser humano.

Nessa perspectiva, todas as ações e execuções musicais/instrumentais dependem do conjunto corpo e alma, onde o gesto está relacionado com os sentimentos do músico, de forma que o resultado sonoro será antes ouvido e sentido internamente. Assim, é possível expressar sonoramente o que o músico já sentiu e idealizou internamente, sem que haja um esforço físico e que soe algo somente técnico. Dessa forma, a execução musical depende do interior, que, por sua vez, depende das condições físicas do corpo que irá expressar ou não as intenções musicais. Há, portanto, um processo dialógico, onde corpo e alma são totalmente relacionados e interdependentes.

Martenot defende e propõe o jogo como principal estratégia metodológica para a integração entre corpo e alma que, em consequência, refletem um resultado musical satisfatório. Para ele, o jogo une o corpo, a alma e a inteligência, resultando num clima de alegria e confiança que abre possibilidade para a criatividade. A justificativa para o jogo está no fato de que a criança que o desempenha, mobiliza o conjunto de suas potencialidades e capacidades, possibilitando um envolvimento completo, motivado pelo entusiasmo. Além disso, é uma estratégia que pode ser aplicada a todas as faixas etárias, desde que adequada às regras

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

e ao foco. No jogo, é fundamental que haja, ao mesmo tempo, uma estrutura definida e uma flexibilidade para que sejam possíveis "a confiança e a alegria" (Martenot, 1970, p. 16, tradução nossa), sentimentos fundamentais para o desenvolvimento da improvisação e da criação musical.

A análise do Método[1] Martenot por Arnaus (2007) concluiu que a criação musical se dá a partir de aspectos que Martenot considera fundamentais: o desenvolvimento da capacidade de atenção, de concentração e de memória, bem como o estado de receptividade por parte do aluno. Arnaus (2007, p. 58), sintetiza as ideias de Martenot em seis pontos:

i. As artes são parte integrante da educação.
ii. O ensino se dirige ao ser em sua totalidade, seja no âmbito sensorial, seja no âmbito intelectual.
iii. O lúdico deve estar atrelado ao estudo diário.
iv. É essencial o desenvolvimento da escuta e da atenção.
v. A formação musical deve estar a serviço da educação.
vi. A música deve favorecer o desenvolvimento do ser humano.

No que se refere a estrutura funcional do Método Martenot, sua proposta metodológica está organizada para o desenvolvimento dos seguintes aspectos: ritmo; canto livre por imitação; canto consciente como preparação para o solfejo; leitura musical; teoria aplicada e suas relações com a educação sensorial; memorização, imitação espontânea e transposição.

De acordo com a análise de Gagnard (1981), esses aspectos se orientam em estratégias metodológicas tais como: desenvolvimento do sentido rítmico, o relaxamento, a audição interior e os exercícios-jogos. Dessa forma, "o avanço desses exercícios-jogos se dá à medida que o aluno assimila devidamente os elementos estudados. Esses devem ser curtos e vivazes, estimulando os alunos para uma atividade alegre, que será mais intensa na medida em que for menos prolongada" (Vallim, 2003, p. 58).

[1] A proposta de Martenot é considerada um método pelo fato de apresentar um conjunto sequencial de atividades e exercícios musicais aliados a um objetivo pedagógico-musical predefinido e a uma filosofia e concepção particular de ensino de música.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Os exercícios propostos por Martenot (1970, 1979 [1957]) iniciam-se com jogos rítmicos, seguidos por atividades que preparam para o canto (apreciação, audição, entonação) e, por fim, atividades para leitura musical. Assim, são utilizados jogos de imitação, pergunta e resposta, experimentação sonora, execução mental de trechos rítmicos e melódicos.

A conexão entre o corpo e a alma é o que permeia toda a proposta de Martenot. Seus estudos e sua prática pedagógico-musical fundamentaram-se na crença de que o desenvolvimento do ser humano, e consequentemente o desenvolvimento musical, só terão sucesso se o corpo estiver afinado com intenções já sentidas e vivenciadas interiormente.

5.1.1 O desenvolvimento musical

Martenot (1970) defende que a música precisa estar presente em todas as etapas do desenvolvimento da criança, desde o nascimento. Ele afirma que cantar e/ou tocar um instrumento permite a liberdade de expressão que é fundamental no desenvolvimento humano. Contudo, alerta que a iniciação musical precisa ocorrer numa perspectiva de "equilíbrio e harmonia", sem que a técnica esteja em primeiro plano.

Os estudos de Martenot (1970, 1979 [1957]) apontam que, na primeira infância, é fundamental que as crianças tenham contato regular com canções. Segundo ele a repetição de um mesmo repertório é importante para o desenvolvimento do senso rítmico, a partir da vivência corporal global, associado ao balanço natural da criança, para transmitir uma impressão de segurança, que remete ao amor materno.

Contudo, Martenot afirma que o resultado musical de uma criança cantando não representa "em termos absolutos, o desenvolvimento do sentido musical" dessa criança (Martenot, 1970, p. 24, tradução nossa). Isso porque muitas crianças não emitem com precisão os intervalos e/ou o registro musical que perceberam auditivamente. Assim, o canto precisa estar presente nas atividades lúdicas das crianças, sem que haja cobranças.

Outro aspecto abordado por Martenot (1970) refere-se à audição, pelas crianças, de obras como sinfonias, concertos, sonatas. É comum pais e professores colocarem gravações de obras "clássicas" para as

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

crianças ainda pequenas. Embora iniciativas como essa sejam importantes, tais obras não podem ser usadas em detrimento de canções simples, pois é fundamental que a criança tenha acesso e que domine temas coerentes com sua fase de desenvolvimento.

Martenot (1970) acredita que é possível desenvolver uma audição apurada a partir da repetição. Ele aborda o "fenômeno" da pré-audição, que está estreitamente relacionado à memória musical. Esta está vinculada à audição, que pode ser passiva ou ativa. A primeira relaciona-se a uma escuta que se dá mais no plano inconsciente do que conscientemente. A segunda ocorre quando se reconhece elementos do que se ouve e quando há uma pré-audição (memória musical) na qual o ouvinte antecipa a escuta do que já é esperado na obra.

Para o desenvolvimento do pensamento e da memória musical, há um processo que se inicia quando a criança pequena escuta canções sem palavras, e reconhece esse movimento melódico, ainda que não possa repeti-lo. Em seguida, a criança começa a cantar a música, a partir da memória e da sua habilidade fisiológica de poder entoar os sons. Quando a música aparece com a letra, a audição tem duas frentes: a associação melódica e as imagens evocadas pelo texto. E assim, para que a criança comece a cantar é necessário que ela tenha desenvolvido a memória musical, as imagens do texto, a voz e a memória verbal (pronúncia das palavras). É comum as canções serem cantadas com gestos, envolvendo juntamente a memória gestual.

Há uma substituição da memória de palavras pela memória dos nomes das notas quando a criança as aprende e canta as canções com os nomes dessas notas. Se a canção é solfejada a partir da leitura da partitura, há a memória visual da notação, que visa substituir as imagens sugeridas pelo texto. Há ainda a memória tátil, quando a canção é tocada, por exemplo, ao piano, e a memória muscular, resultante da circulação de dedos, mãos e braços. A partir do desenvolvimento dessas etapas, acontece a consciência do texto musical, que envolve aspectos como os fraseados, as modulações, os acordes, e assim por diante.

A memória musical é constituída, portanto, do desenvolvimento cumulativo de diferentes memórias auxiliares (como visual e tátil). Nesse processo, Martenot (1970) alerta que a ênfase na técnica, no virtuosismo, pode, muitas vezes, não deixar que o estudante vivencie os aspectos sensoriais da memória musical, apoiando-se apenas em memórias auxiliares para a execução técnica e não levando em consideração os

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

aspectos da memória musical pura. Se o aluno compreende que a memória musical pura deve ser respeitada, e se, em seus longos estudos, der preferência a essa memória, principalmente por meio da inclusão de exercícios de escuta, desenvolverá a sensibilidade musical, que resultará em um desenvolvimento musical sólido.

5.1.2 Martenot no Brasil

A utilização sistematizada do Método Martenot em escolas especializadas em música ou escolas da Educação Básica não é comum no Brasil, bem como não há registros de um instituto dedicado aos estudos e trabalho do autor. No entanto, a proposta pedagógica de Martenot e os jogos e exercícios propostos em seu método estão presentes em diversas ações de ensino e aprendizagem musical que ocorrem em diferentes espaços. Dentre esses espaços estão os cursos de extensão promovidos por instituições de ensino de música em nível superior, como o curso de extensão universitária e educação musical de Rio Claro (SP) e o projeto Musicalizar, da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Ambos os projetos fundamentam suas ações na abordagem do ensino musical de forma ativa, citando, entre os métodos estudados, o Método Martenot. Há evidências de que esses projetos contemplam também a proposta de Martenot e fazem uso de jogos e atividades de seu método, sem, contudo, apresentar uma abordagem exclusiva e aprofundada de sua metodologia. É comum o Método Martenot ser citado juntamente com outros métodos de educadores musicais do século XX, que defendem uma metodologia ativa de ensino e aprendizagem musical, tais como: Orff, Kodály e Dalcroze. Nesse sentido, muitos trabalhos acadêmicos o citam, porém não aprofundam suas ideias ou seu método (Loureiro, 2001; Fonseca, 2003; Vallim, 2003; Cunha, 2006). Dessa forma, não foram encontrados na literatura específica da área de educação musical no Brasil, registros que tratem de estudos e práticas musicais fundamentados exclusivamente no Método Martenot.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

5.2 Martenot: músico, inventor, pedagogo musical

1898-1912: Formação musical e experimentações criativas

Maurice Martenot nasceu em Paris, na França, em 1898. Sua formação musical data da década de 1910, quando já era considerado um violoncelista. Durante a Primeira Guerra Mundial, foi operador de rádio na base militar francesa e ficou conhecido por tocar diferentes sons em seu equipamento de rádio. Com isso, nasceu, além de um violoncelista, um inventor. Nessa época conheceu o russo Léon Theremin[2], que era inventor e também violoncelista; desse encontro iniciaram-se importantes invenções musicais com a tecnologia do rádio.

1912-1924: Princípios de uma pedagogia musical

Em 1912, Madeleine Martenot, irmã de Maurice, cria um curso de formação pianística inovador para a época. Esse curso marca o início de mais de 70 anos de pesquisa e ensino na área artística. Na década de 1920, o interesse dos três irmãos – Madeleine, Ginette e Maurice – pelo desenvolvimento musical faz com que juntos formem uma equipe pedagógica, contando também com o apoio e respaldo da esposa de Martenot, Rennée. A partir dessa união nasce a L'Ecole D'Art Martenot (Escola de Arte Martenot) que oferecia cursos nas áreas de "educação musical, técnica instrumental e artes plásticas, unidas a um trabalho de consciência corporal, através do relaxamento ativo, comum aos estudantes de todas as especialidades"

[2] Léon Theremin (1896-1993), músico, engenheiro e inventor. Conhecido por criar o primeiro instrumento eletrônico que era tocado com movimentos de dedos e mãos.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

(Arnaus, 2007, p. 56, tradução nossa). A contribuição inicial de Martenot para o ensino e aprendizagem musical foi a publicação do livro *Jeux musicaux* (Jogos musicais), cujo principal objetivo era fazer com que os seus alunos compreendessem melhor a teoria musical por meio de jogos e atividades lúdicas. Em 1924, Martenot participa do Congresso de Educação Nova, realizado na cidade de Villebon, e, estimulado, começa a se dedicar ao seu instrumento, o Ondas de Martenot, passando a fundamentar e delinear seu perfil de Arte Educador.

1928-1930: Martenot o inventor

Em 1928 Martenot ficou conhecido mundialmente pela criação do primeiro instrumento radioelétrico – *Ondas de Martenot*. Na década de 1930, Martenot realiza uma turnê em diferentes países, juntamente com sua irmã Ginette, difundindo o *Ondas de Martenot*.

1940-1950: Publicações, divulgação do método e formação de professores

Entre os anos 1940 e 1950, Martenot desenvolve estudos na área da pedagogia musical a partir das aulas que ministra, fundamentando-se nas pesquisas desenvolvidas pelas áreas de medicina e psiquiatria. Entre 1960 e 1970, publica em Paris o livro *Principes fondamentaux de formation musicale ey leur aplication. Méthode Martenot: livre du maitre* (Princípios fundamentais de educação musical e sua aplicação. Método Martenot: livro do professor). Essa obra surge a partir de suas anotações sobre o processo pedagógico de seus alunos e os avanços nas áreas de medicina e psiquiatria. Em sua prática pedagógica, Martenot investiu na formação de professores de música, bem como na iniciação musical de crianças e adultos. Suas ideias foram disseminadas em diferentes países, especialmente na França, Espanha, Portugal, Canadá e em alguns países da América do Sul. A abrangência do Método Martenot deu origem à União de Ensino Martenot, com cinco sucursais que atendem a diversos países, tais como: França, Canadá, Espanha, Suíça e Itália. Em outubro de 1980, Martenot morre em Clichy, cidade vizinha de Paris.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

5.2.1 Produção musical e pedagógica

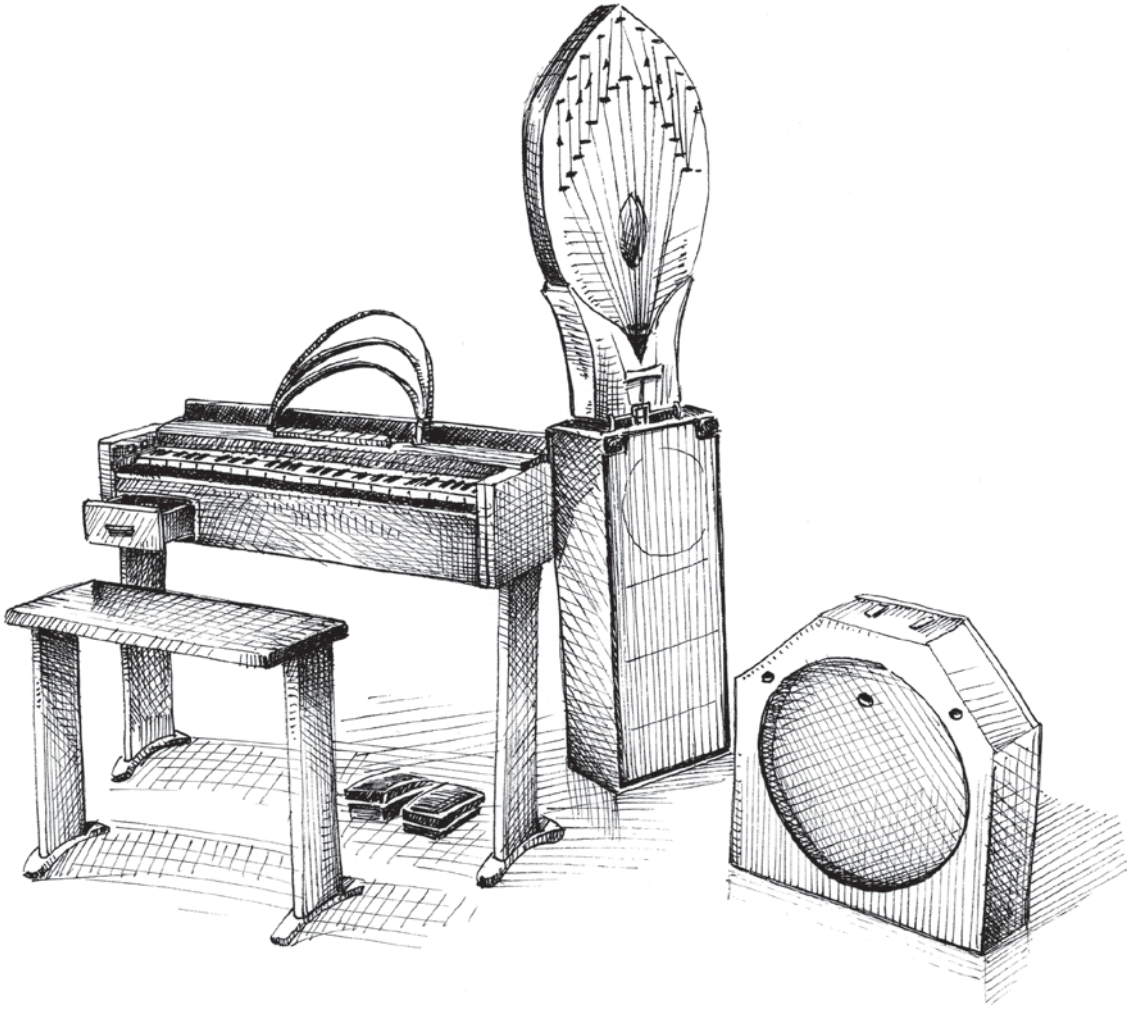
A obra de Martenot é composta por cinco livros com jogos, exercícios e instruções ao professor, sendo um deles divididos em quatro volumes com o jogo "Corrida das notas" (1A, 1B, 2A e 2B), e um outro livro que trata dos princípios da educação musical. Todos em francês, publicados em Paris pela editora Magnard. Sua obra foi traduzida e adaptada para o castelhano em cinco livros por Adelia Olivieri de Larrocha, publicados em Buenos Aires pela editora Ricordi Americana.

Figura 5.1 – Imagem do livro "La carrera de las notas"

Além dos métodos, a produção de Martenot também é marcada pela criação do **Ondas de Martenot**, conforme já mencionado anteriormente. Esse instrumento foi criado graças ao desenvolvimento da eletricidade na década de 1920 e a influência do contato de Martenot com Léon Theremin, inventor do instrumento musical *Theremin* em 1919. O *Theremin* é considerado o primeiro instrumento musical projetado para ser tocado sem precisar de contato. Ele é executado movimentando-se as mãos no ar, uma vez que é operado por osciladores de frequência radiofônicos.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Figura 5.2 – "Ondas de Martenot"



A semelhança entre o ***Ondas de Martenot*** e o ***Theremin*** se dá pela forma de produção sonora, totalmente controlada por osciladores elétricos. O ***Ondas de Martenot*** caracteriza-se como um instrumento de

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

teclados que produz um som ondulante com válvulas eletrônicas de frequência oscilatória. Sua intenção era criar um instrumento versátil, que fosse, de certa forma, familiar aos instrumentos de orquestra.

Com o decorrer da sua utilização, o instrumento foi sendo aprimorado e tornou-se característico pelos seus efeitos de ***delay*** e pelas frequências de oscilação produzidas pelas válvulas. Os compositores que mais utilizaram esse instrumento foram: Olivier Messiaen[3], nas obras *Turangalîla-Symphonie* e *Trois petites liturgies de la Présence Divine*, Pierre Boulez[4], Edgard Varèse[5], Darius Milhaud[6] e Maurice Jarre[7]. Totalizam-se cerca de mil obras compostas para *Ondas de Martenot*, incluindo quarenta concertos.

Proposta pedagógica

5.3 Aprender a pensar musicalmente

Conforme mencionado anteriormente, a proposta pedagógica de Martenot está fundamentada nos seguintes aspectos: ritmo; canto livre por imitação; canto consciente como preparação para o solfejo; leitura

[3] Olivier Messiaen (1908-1992), organista, professor e compositor francês com vasta produção em diferentes formações musicais (orquestra, música de câmara, sinfonia, ópera, coral, sinfônica).

[4] Pierre Boulez (1925-), compositor e regente francês. É um dos representantes do Serialismo e criador do Instituto de Pesquisa e de Coordenação Acústica-Música (Ircam), em 1975.

[5] Edgard Varèse (1883-1965), compositor francês pioneiro das composições da música eletroacústica.

[6] Darius Milhaud (1892-1974), compositor e professor francês. Conhecido em suas obras pela utilização da politonalidade.

[7] Maurice Jarre (1924-2009), compositor francês, conhecido pelas composições de trilhas sonoras de grandes sucessos de bilheteria. Foi diretor musical do Théâtre National Populaire da França.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

musical; teoria aplicada e suas relações com a educação sensorial; memorização, imitação espontânea e transposição.

Para cada um desses aspectos Martenot (1970) destaca a importância dos exercícios de imitação para o aprendizado musical. O autor defende que a imitação deve estar presente no aprendizado musical em todos os níveis e momentos. Para ele, só o que está corretamente reproduzido por imitação pode ser abordado na leitura.

Atividades musicais práticas são fundamentais para o ensino musical. Elas despertam o sentido rítmico e melódico, sem que estes sejam necessariamente conscientes em um primeiro momento, pois a compreensão dos elementos vivenciados se dá ao longo do processo de aprendizagem. Para Martenot, segundo Zagonel (1984, p. 24), "o desenvolvimento sensorial toma um papel relevante. Tem como objetivo fundamental levar o indivíduo a 'pensar música', através do desenvolvimento da audição e canto interior".

5.3.1 O ritmo

O ritmo, de acordo com Martenot (1970), é o elemento vital da música, pois é por meio dele que se manifesta a exteriorização mais espontânea, tanto no adulto como na criança. O ritmo é considerado "o primeiro dos elementos musicais a surgir no desenvolvimento da humanidade, e por constituir parte vital da criança" (Zagonel, 1984, p. 24). No processo pedagógico para o desenvolvimento do senso rítmico, segundo Martenot (1970), são determinados sete pré-requisitos:

i. Observar o "ritmo natural" de cada ser humano, que está relacionado ao tempo de cada um: o andar, a pulsação do coração, a mastigação etc. Esses aspectos dizem respeito às características psico-fisiológicas relacionadas, entre outros, à idade, aos estados de saúde e ao ânimo.
ii. Iniciar a utilização do ritmo em sua "forma mais pura", ou seja, sem associação a elementos melódicos.
iii. Iniciar o processo de ensino-aprendizagem do ritmo por meio da imitação e repetição de células rítmicas curtas. Essa forma de iniciar o trabalho com ritmo pode "recuperar" alunos que possuem determinadas deficiências rítmicas.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

iv. Propor atividades rítmicas onde haja simultaneidade de pulso e células rítmicas executadas pelo aluno. Esses exercícios são importantes para o desenvolvimento da independência muscular.
v. Buscar a máxima precisão rítmica, que está relacionada à automatização e à interiorização da pulsação.
vi. Preparar o aluno para estar em "estado rítmico", referindo-se a um preparo do corpo para que este responda às necessidades rítmicas com rapidez. Nesse sentido, a postura física e a disposição da mente são fundamentais.
vii. Estimular a expressão da energia vital por meio do ritmo, isto é, entender as células melódicas ou rítmicas como uma sequência dotada de fluxo e refluxo, que possua um impulso e que gere movimento. Dessa forma, as células trabalhadas não são vistas somente como um aglomerado de sons de variadas durações, mas sim com um sentido musical.

5.3.2 Do canto espontâneo ao consciente

O canto espontâneo nasce da vontade de se expressar e cantar. Na fase livre, o canto não leva em conta a perfeição de tom, respiração, timbre. Além disso, por ser espontâneo, costuma ser compatível com o desenvolvimento natural do aparelho vocal, o que, segundo Martenot (1970), é fundamental para o canto consciente.

Martenot denomina esse trabalho com canto espontâneo de *canto livre*. No processo do desenvolvimento do canto livre destaca a importância dos seguintes aspectos: a canção se desenvolver na família; a criança ser habituada a cantar sem receio; a associação dos gestos à emissão vocal, para que a percepção da direção do movimento sonoro se desenvolva; a canção interior (memória musical/ouvido interior). Todas as fases do canto livre contribuirão para a compreensão musical, uma vez que "habituará as crianças a cantarem sem medo em um clima de confiança, imprescindível para um canto consciente e o trabalho difícil e preciso da afinação" (Arnaus, 2007, p. 59, tradução nossa).

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Para tanto, Martenot (1970) destaca três pontos fundamentais:

i. Canções curtas e com poucas notas.
ii. Trocar de canção quando a criança solicitar, e não quando o professor se cansar do repertório.
iii. Alternar o canto da criança com o solo do adulto ou de um instrumento que apresente o contorno melódico preciso.

Para o trabalho com as canções é importante que o professor esteja atento para a forma como a criança se relaciona com a música, observando, por exemplo, quando as crianças fazem, por si só, variações melódicas. Nesse sentido, Martenot (1970, 1979 [1957]) destaca a utilização de exercícios de imitação com auxílio de gestos que possam contribuir para a visualização e o entendimento dos diferentes contornos melódicos, além de aproximar som e movimento.

5.3.3 Do canto consciente ao solfejo

A transição entre o canto livre e o canto consciente se dá a partir da auto-observação atenta feita pelo próprio aluno. A partir disso, ele começa a melhorar a sua técnica vocal nos aspectos: tonalidade, respiração, qualidade do *legato*, precisão e, sobretudo, aprende a escutar. Com isso, ressalta a consciência do canto interior, no qual, antes de emitir a voz, o aluno já "canta interiormente", já "ouve" o que vai emitir.

Para Martenot (1970, 1979 [1957]), a audição interior está no centro dos exercícios de solfejo. O desenvolvimento dela desde o início do aprendizado musical contribuirá para o aprimoramento da memória auditiva. Por isso, Martenot defende a exploração do canto livre e do canto consciente para que a prática seja realmente apreendida e possa resultar, futuramente, no bom entendimento e realização do solfejo.

É comum algumas pessoas conseguirem realizar exercícios melódicos de imitação com destreza e, no entanto, não conseguirem solfejar. Nesse sentido, as principais causas podem estar:

- na atenção auditiva insuficiente;
- na inibição devido ao medo de cantar mal;
- na falta de separação entre o canto interior (ouvido interno) e a música real.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Sobre esse último ponto o autor destaca que, para solfejar corretamente, é imprescindível que o som esteja interiorizado no pensamento e, em seguida, exteriorizado pela voz, uma vez que o canto, conforme defende o autor, só se torna consciente quando houver a compreensão de sua estrutura, permitindo suas repetições e aprimoramentos.

A audição interior deve ser desenvolvida sempre a partir do silêncio, para que a criança não somente se predisponha à audição de manifestações exteriores da música, mas compreenda e sinta que o domínio dos sons é invisível. A busca do silêncio antes ou depois de cada atividade, seja ela vocal ou instrumental, permite atenuar a agitação exterior. Assim, cabe ao professor criar o hábito dessa sensação de tranquilidade para que os exercícios sejam melhores aproveitados, uma vez que o repouso reforça a concentração.

5.3.4 A leitura

Martenot (1970, 1979 [1957]) enfatiza a complexidade da leitura musical que implica na compreensão horizontal e vertical, uma vez que os símbolos representam tanto as alturas quanto as durações dos sons. Para ele, a leitura musical é processada a partir da memorização de sinais e seus significados, isto é, o conhecimento das notas, o conhecimento dos valores: medida, tempo. Porém, essa memorização só vai ser efetiva a partir do momento que os símbolos tenham um sentido musical. Saber reconhecer esses símbolos facilmente não garante que o aluno tenha aprendido a ler música. Isso porque é necessário que o grupo de notas e valores seja reconhecido auditivamente, representando uma célula viva musical, estando consciente do contexto e da ideia musical que eles representam.

A partir do sentido sonoro dos agrupamentos de notas, Martenot (1970) orienta a leitura de antecedência, na qual o aluno analisa o todo e, ao fazer a leitura, não o faz de forma mecânica, e sim com um sentido musical, permitindo, então, uma leitura fluente. A proposta metodológica de Martenot para a leitura musical começa pela leitura de ritmos, seguida pela leitura de notas. A leitura de ritmos é feita a partir de células básicas e, em seguida, a automatização da leitura se dá sem cantar o nome da nota.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Após exercícios com as células básicas, elas passam a ser reconhecidas em trechos instrumentais e vocais. Isso permite que os alunos vivenciem a prática musical com mais naturalidade. Um exemplo trazido pelo autor é que os alunos já leem um ritmo em andamento de 90 bpm para 100 bpm, mesmo antes de saber o nome das figuras que representam a duração do som (Martenot, 1970). Tal exemplo mostra o quanto a vivência musical é importante antes da formação de conceitos sobre o que significa cada símbolo musical.

Após o trabalho do ritmo por meio de vivências musicais práticas iniciam-se a leitura de ritmos que é feita por automatização. O professor escreve uma pequena célula rítmica no quadro e os alunos a executam por imitação. Dessa forma, a imagem funciona como uma lembrança do som executado, sendo estabelecido um código, um desenho para a célula rítmica. Com isso, a leitura é automatizada sem precisar de grandes explicações teóricas antes de compreender o que, na prática, esse desenho significa.

No que se refere à leitura de notas, inicia-se de forma falada, obedecendo à dinâmica do ritmo e, principalmente, utilizando poucas notas. A partir de exercícios adequados, a voz adquire capacidade suficiente para expressar movimentos melódicos, que são introduzidos por meio de pequenas sequências, permitindo o estudo da entonação no solfejo de forma racional. A melodia é trabalhada por meio do reconhecimento de pequenas melodias, enfatizando a memória musical e a sua execução em diferentes tonalidades. Após o trabalho com pequenas melodias são realizados jogos para reconhecimento de diferentes timbres e diferentes alturas.

A leitura melódica é introduzida a partir do reconhecimento e entonação correta de dois sons que formam uma terça menor, distinguindo primeiramente o mais agudo e o mais grave, e em seguida o caminho percorrido pelo som. Com esses dois sons, a criança passa a escrever pequenos trechos e a entoá-los fazendo a ligação do caminho percorrido pela melodia. Juntamente com a voz, Martenot (1970) destaca a importância dos movimentos de braço para demonstrar o caminho percorrido pelo som. Esse jogo de movimentos contribui para o entendimento das diferentes alturas e, de certa forma, materializa o que o aluno já está ouvindo, reproduzindo e, posteriormente, estará representando no papel e na pauta musical.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

5.3.5 A teoria aplicada e a educação sensorial

Ao apresentar sua proposta com relação à teoria musical, Martenot (1970) enfatiza a relação teoria-prática, defendendo que a teoria não deve ser destituída de um sentido na prática. Questiona o fato de ela estar tão ligada às abordagens tradicionais de educação musical que priorizam o início da formação musical com a teoria musical, geralmente, em aulas separadas da prática. Considera, também, o quão abstrata pode ser a formulação de conceitos sobre teoria musical, principalmente, para as crianças na fase concreta.

Tendo em vista a importância delegada à teoria musical nos mais variados programas de música, Martenot (1970) elenca que tal concepção está relacionada a três fatores:

i. Manuais de teoria criados para a profissionalização na área da música, incluindo tudo o que um músico deve saber.
ii. Crença de que uma formação sólida necessita do aprendizado de teoria musical, e sua ênfase pela importância, sem conexão com a realidade instrumental/vocal em que o aluno se encontra.
iii. Segurança na utilização de algum desses manuais que orientam uma ordem cronológica de dificuldades a serem aplicadas.

No entanto, o que está no centro da aprendizagem musical é a forma como o aluno aprende e, diante disso, o fato de conhecer e saber nominar os elementos da linguagem musical não garante que eles sejam, de fato, compreendidos na prática musical. Os conhecimentos sobre tons, acordes, intervalos, ritmos, só fazem sentido se já forem conhecidos por meio de práticas musicais espontâneas.

Nesse sentido, Martenot (1970) aponta que, partindo do princípio de que a aprendizagem musical se dá mais no plano sensorial do que no plano intelectual, o aprendizado da teoria merece um estudo aprofundado. O plano do intelecto e o da sensação necessitam estar interligados. Assim, todos os exercícios sensoriais utilizados na aplicação prática podem motivar o aluno a ter uma experiência concreta e, em seguida, descobrir as regras decorrentes da teoria.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

5.3.6 Memorização, imitação espontânea e transposição

Partindo do pressuposto que o desenvolvimento da música acompanha o desenvolvimento da humanidade, o seu aprendizado também deve estar em sintonia com as fases de desenvolvimento do aluno. A memória dos sons, da linguagem falada, do canto, passa por diferentes fases de interesse da criança e, por isso, precisa ser respeitada. O aprendizado só ocorre a partir das relações estabelecidas no mundo em que a criança está inserida.

O Método de Martenot desenvolve a memória musical por meio da imitação do canto e de jogos musicais. Para Martenot (1970), é fundamental que as atividades considerem alguns aspectos: utilizar movimentos vocais e corporais juntamente com a primeira audição de uma música ou um trecho musical a ser trabalhado; nas repetições, explorar recursos de dinâmica para incentivar a atenção e concentração dos alunos; nas canções, observar a extensão da melodia e o tamanho do texto; simplicidade de linhas melódicas e sistema tonal; a memorização acontece melhor se a música já é percebida em seu todo e não apenas com grupos de notas sem sentido e sem entonação.

A interpretação deve proporcionar um sentimento de unidade para grupos de som. É determinante que os exercícios de reprodução – sejam eles rítmicos ou melódicos, vocais ou instrumentais – iniciem de modo fácil e curto para evitar o bloqueio psicológico que ocorre quando há um fracasso na execução do exercício. As dificuldades devem ser em ordem crescente e gradualmente, de acordo com o andamento de cada aula e a reação de cada turma.

Martenot (1970) incentiva também a transposição espontânea, que é feita exclusivamente "de ouvido": depois de se ouvir uma breve canção, sem palavras, sem nome de notas, esta é reproduzida por imitação. Por meio da "canção interna", o aluno reconstrói mentalmente a música já armazenada no tom que ouviu e, em seguida, canta no novo tom. A transposição para tonal ou modal vai depender da cultura local e do nível em que os alunos se encontram.

A transposição com o nome das notas é trabalhada a partir de temas que os estudantes conhecem muito bem e podem encontrar facilmente em sua memória. Cantada mais lentamente do que o andamento normal, para que seja compatível com o tempo necessário para a identificação dos nomes das notas, a

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

transposição é feita primeiramente em tons vizinhos, sendo as demais distâncias tonais ampliadas gradativamente. "Esta modalidade de execução musical é um verdadeiro ditado a ser expresso verbalmente ou por escrito" (Martenot, 1970, p. 58, tradução nossa).

Sala de aula

5.4 Exemplos práticos de jogos e atividades

Com a intenção de ilustrarmos a proposta de Martenot e contribuir para a prática musical, nesta seção, selecionamos alguns jogos do *Método Martenot: solfeo – formación y desarrollo musical (guia didáctica del maestro)* (1979 [1957]) e uma proposta de preparação para o solfejo (leitura cantada) do *Método Martenot: la carrera de las notas – juego de rapidez que permite lograr la lectura de las notas en una alegre actividade (complementário al método Martenot)* (1976 [1957]).

As atividades propostas podem ser aplicadas tanto em escolas específicas de música, quanto na educação básica, uma vez que pressupõem realização de jogos coletivos. No que se refere à faixa etária, não há indicações específicas, o que permite adaptações de acordo com o grupo e o contexto social deste.

5.4.1 Jogos relacionados ao desenvolvimento do ritmo

De acordo com Martenot (1979 [1957]), a precisão das atividades rítmicas está relacionada ao estado de espírito do aluno. Assim, é fundamental que este esteja "desperto", com o corpo ativo para reações rápidas. Martenot sugere que as atividades rítmicas sejam feitas com os alunos em pé.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Repetição de células rítmicas

O professor pronuncia ritmicamente uma célula em "la la la" ou outra sílaba, e os alunos repetem. É importante que o professor crie essas células e que vá dificultando gradativamente, incluindo figuras como síncopes e quiálteras.

Esse jogo pode variar tanto pela organização e reorganização das células rítmicas como pela intenção e entonação da emissão do ritmo: alegre (rápido), triste (lento), tímido, interrogativo, heroico, assombrado.

Caminhando no ritmo

Os alunos são colocados em círculo. No sinal do professor todos começam a se locomover livremente. O professor inicia a execução de uma célula rítmica (canto ou em um instrumento) e os alunos se movem de acordo com o andamento e a intenção propostos pelo ritmo (rápido saltitante; lento em quiálteras; decidido etc.). No sinal do professor todos os alunos ficam imóveis até nova ordem, com uma célula rítmica diferente, com outro andamento, organização e intenção.

5.4.2 Jogo relacionado ao desenvolvimento do canto por imitação

Para o desenvolvimento dos jogos a seguir, Martenot (1979 [1957]) indica a utilização de gestos associados aos movimentos melódicos, afirmando que a associação entre gesto e melodia facilita a entoação correta. Ele afirma que o canto por imitação é essencial para o desenvolvimento auditivo e vocal.

Ecos melódicos

O jogo de ecos conduz para a expressão e reprodução espontânea dos sons.

Os alunos são organizados em dois grupos, e o professor canta suavemente um trecho musical. Um dos grupos repete e o outro o imita em seguida como se fosse um eco. Os ecos se alternam entre os dois grupos no comando do professor. Depois são introduzidos efeitos surpresa como:

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

- variação do ritmo sem modificar a altura melódica;
- variação da melodia sem modificar o ritmo;
- variação no modo de emissão do som (boca aberta ou fechada).

A finalização do jogo se dá quando os grupos criam trechos musicais originais.

5.4.3 Jogos relacionados ao desenvolvimento da audição

Para trabalhar a audição, Martenot afirma ser fundamental que o professor prepare a turma, buscando atenção e silêncio. Para isso, sugere que o professor solicite que os alunos ouçam o silêncio e os encaminhe para um clima de tranquilidade. Na sequência, apresentamos dois jogos propostos por Martenot (1979 [1957], p. 18-21).

Jogo-teste de reconhecimento de melodias

O professor escolhe uma música que seja conhecida pelos alunos e a entoa, utilizando uma vogal ou em *boca chiusa*, sem cantar a letra. O aluno que a reconhece levanta a mão e diz o título da música (Martenot, 1979 [1957], p. 18).

Audição de timbre (Martenot, 1979 [1957], p. 21)

- Quatro alunos, no fundo da sala, pronunciam uma frase curta. Os demais se exercitam em reconhecer a voz de cada um. Em seguida, os quatro alunos repetem – de forma alternada e sucessiva – a frase, no mesmo ritmo e intenção e os demais tentam reconhecer novamente as vozes.
- O professor produz som em diferentes instrumentos. Os alunos escutam e são desafiados a reconhecer a fonte sonora.
- O professor, ou um dos alunos da turma, apresenta uma sequência de timbres, elegendo um deles para ser o "timbre tema". Em seguida, os alunos, com olhos fechados, são desafiados a reconhecer o "timbre tema" intercalado com outros, erguendo o braço a cada vez que o ouvem.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

5.4.4 Jogo relacionado ao desenvolvimento do solfejo

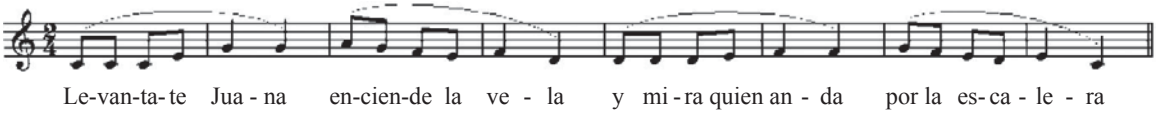
Para Martenot (1976 [1957]), o desenvolvimento do solfejo deve ser conduzido de maneira gradativa, partindo de melodias conhecidas pelos alunos. É necessário que primeiramente os alunos tenham consciência do caminho da melodia – quando sobe, quando desce, quando estabiliza. Para isso, ele indica que sejam utilizados recursos como gráficos ou movimentos para, posteriormente, a melodia ser transferida para a partitura. Segue um exemplo prático.

Preparação para a leitura cantada

Constrói-se um gráfico de uma determinada melodia com as alturas definidas precisamente. Nele seguem-se rigorosamente os seguintes passos (Martenot, 1976 [1957], p. 29):

- traçar com um lápis o caminho da linha melódica, cantando a letra da música e também em "lá, lá, lá";
- cantar em "lá, lá, lá" e expressar com movimentos de mãos e braços o caminho melódico;
- mostrar os graus entoados e representados na escala.

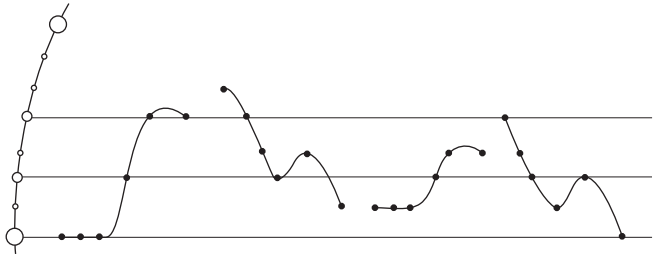
Figura 5.3 – Melodia "Levante Juana"



Fonte: Martenot, 1976 [1957], p. 34.

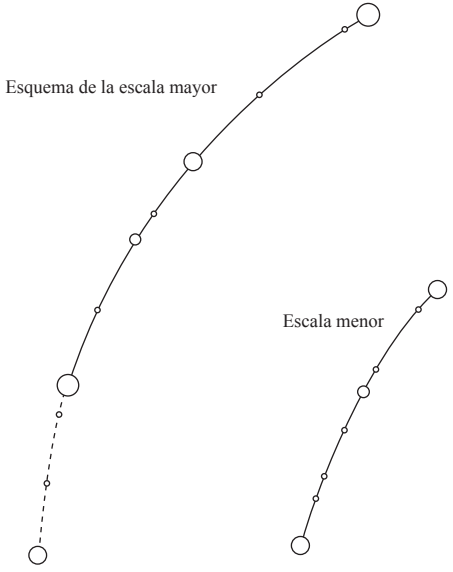
Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora Intersaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Gráfico 5.1 – Melodia "Levante Juana"



Fonte: Martenot, 1976 [1957], p. 32.

Gráfico 5.2 – Escalas maior e menor propostas por Martenot



Fonte: Martenot, 1976 [1957], p. 35.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Para saber mais

A produção bibliográfica de Martenot foi publicada entre 1950 e 1983, em francês. Na década de 1970, parte de seus métodos foram traduzidos e publicados em castelhano.

Francês (ano da 1ª edição)

- 1950 – *Méthode Martenot: solfége* (Método Martenot: solfejo).
- 1960 – *Principes fondamentaux de formation musicale ey leur aplication: Méthode Martenot – livre du maitre* (Princípios fundamentais de formação musical e sua aplicação: Método Martenot – livro do professor).
- 1970 – *Jeux musicaux Martenot: pour l'enseignamentde de la theórie musicale* (Jogos musicais Martenot: ensinando teoria musical).
- 1982 – *Méthode Martenot: cahier des éléves – 1A, 1B, 2A e 2B*. (Método Martenot: carreiras das notas – 1A, 1B, 2A e 2B).
- 1983 – *La course aux notes*.

Castelhano (ano da 1ª edição)

- 1976 – *Método Martenot: la carrera de las notas – juego de rapidez que permite lograr la lectura de las notas en una alegre actividade (Complementário al Método Martenot)*.
- 1979 – *Método Martenot: solfeo – formación y desarrollo musical (Guia didáctica del maestro)*.
- 1979 – *Método Martenot: solfeo – formación y desarrollo musical. 1º cuaderno.*
- 1979 – *Método Martenot: solfeo – formación y desarrollo musical. 2º cuaderno.*
- 1973 – *Método Martenot: solfeo – entonación, transporte e fraseo. 3º cuaderno.*

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Site

UNION DES ENSEIGNEMENTS MARTENOT. Disponível em: <http://martenot.fr./>. Acesso em: 15 out. 2009.

Apresenta a agenda do Instituto Martenot, relacionando os cursos oferecidos e os locais onde as pessoas interessadas em conhecer mais sobre a pedagogia de Martenot podem se dirigir. Além disso, apresenta as bases metodológicas e contextualiza a obra de Martenot desde seu início até os dias atuais.

Referências

ARNAUS, Àngels. Maurice Martenot. In: DÍAZ, Maravillas; GIRÁLDEZ, Andrea (Coord.). **Aportaciones teóricas y metodológicas a la Educación Musical**: una seleción de autores relevantes. Barcelona: Graó, 2007. p. 55-61.

CUNHA, Daiane Solange Stoeberl da. **Educação musical e emancipação**: a formação do educador musical a partir de uma perspectiva crítica. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

FONSECA, Drausio. **O fortalecimento da cultura musical na escola**: uma proposta de revalorização da cultura, a partir da música, para a escola do futuro. 92 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

GAGNARD, Madeleine. **Iniciação musical dos jovens**. Lisboa: Estampa, 1981.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino da música na escola fundamental**: um estudo exploratório. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Minas Gerais, 2001.

MARTENOT, Maurice. **Método Martenot**: la carrera de las notas – juego de rapidez que permite lograr la lectura de las notas en una alegre actividade […]. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1976 [1957]. 1º cuaderno. Original francês.

_____. **Méthode Martenot**: principes fondamentaux de formation musicale ey leur aplication – livre du maitre. 6. ed. Paris: Magnard, 1970.

_____. **Método Martenot**: solfeo – entonación, transporte e fraseo […]. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1973 [1957]. 2º cuaderno. Original francês.

_____. **Método Martenot**: solfeo – formación y desarrollo musical […]. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1979 [1957]. 3º cuaderno. Original francês.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

SADIE, Stanley. **Dicionário Grove de música**. Rio de janeiro: J. Zahar, 1994 [1988]. Original inglês.

VALLIM, Viviane. **A produção musical na educação infantil**: um desafio da escola do futuro. Dissertação (Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

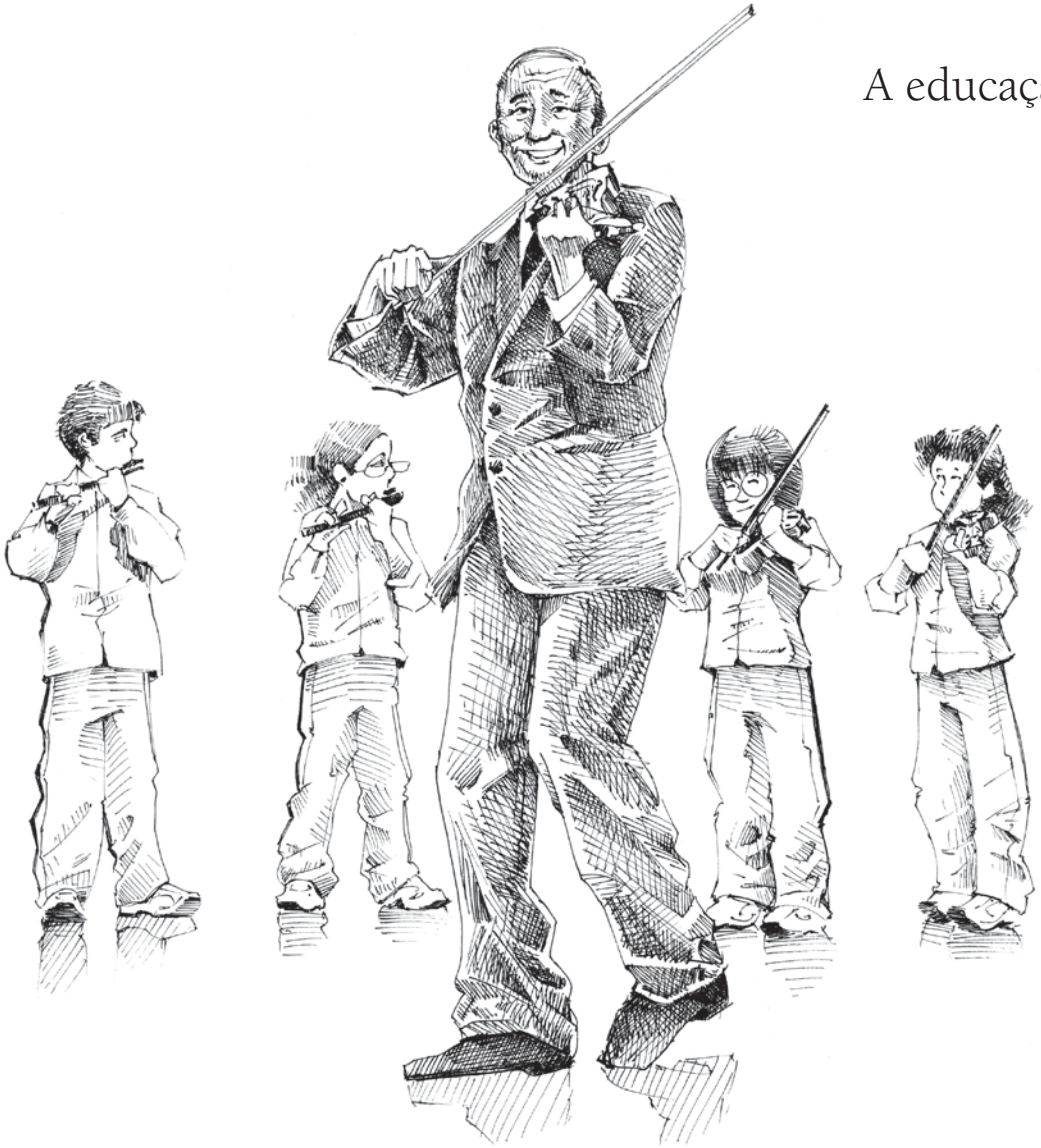
ZAGONEL, Bernadete. Métodos ativos de educação musical. In: FONZAR, Jair (Org.). **Educação, concepções e teorias**. Curitiba: Ed. da UFPR, 1984.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Capítulo 6

Shinichi Suzuki

A educação do talento



Beatriz Ilari

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora Intersaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Beatriz Ilari *é Ph.D. em Música – Educação Musical – pela McGill University (Canadá), mestre em violino pela Montclair State University (EUA), licenciada em Música pela Universidade de São Paulo (USP). Iniciou seus estudos de violino em 1983 pela Educação do talento com Shinobu Saito, em Campinas, SP. Entre 1984-1989, participou de diversos encontros e* workshops *Suzuki pelo Brasil. Como professora Suzuki, ministrou aulas de violino para crianças de 4 a 12 anos em Campinas, São Paulo e em Montclair (EUA). Trocou o violino pela pesquisa científica em educação musical, mas nunca abandonou as ideias filosóficas que extraiu de sua experiência como aluna e professora Suzuki. Atualmente é professora adjunta de educação musical da Universidade Federal do Paraná (UFPR), onde também criou e coordenou, por cinco anos, o Curso de Musicalização Infantil, e coeditora do* International Journal of Music Education – Research *da Associação Internacional de Educação Musical (Isme).*

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora Intersaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

6.1 A Educação do talento: questionando ideias vigentes

Educação do talento é o nome usado para designar uma proposta de educação musical desenvolvida pelo violinista japonês Shinichi Suzuki, e inicialmente pensada para o ensino e aprendizagem da música (do violino) por crianças, no contexto japonês. Desde a sua criação, na década de 1930, e posterior aplicação dentro e fora do Japão, o método Suzuki tem sido adaptado para diversos instrumentos, culturas e realidades, e vem sendo utilizado em vários países do mundo, inclusive no Brasil. Mais do que um simples método de ensino instrumental, a Educação do talento é uma verdadeira filosofia educacional que propõe uma nova leitura da criança instrumentista, do talento, do papel da socialização na aprendizagem instrumental e do potencial da educação musical na vida humana.

Uma das maiores contribuições de Suzuki refere-se à discussão acerca do talento musical, um conceito complexo e longe de ser consensual entre os especialistas[1]. Para Suzuki, o talento não é fruto do acaso, e nem é uma forma de herança genética, mas sim consequência do estudo sistemático. Suzuki (1983 [1969]) defende a ideia de que todas as crianças têm o potencial para aprender, e que tal potencial pode ser desenvolvido desde que o ambiente ao redor da criança seja estimulante e a instrução apropriada. É interessante apontar para o fato de que tal pensamento é anterior à publicação de diversas teorias psicológicas e educacionais da atualidade, como o conceito de inteligência musical[2] de Gardner (2000 [1983]) e a teoria da

[1] Ver Galvão (2007).

[2] Segundo Gardner (2000 [1983]), a inteligência humana não é única, mas múltipla. Entre as inteligências múltiplas há a inteligência musical, que diz respeito às habilidades de percepção e produção dos sons musicais.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

prática deliberada[3] na ***expertise*** proposta por Ericsson e Charness (1994). Além disso, há relações óbvias entre a proposta de Suzuki e a discussão sobre a existência de um período crítico para a aprendizagem musical[4], bem como uma relação estreita com o conceito de prática educacional apropriada ao desenvolvimento[5], defendido pela Associação Norte-Americana para a Educação da Criança Pequena (NAEYC)[6].

Assim como acontece quando nos referimos à abordagem de Carl Orff (ver capítulo 4), ao pensarmos na Educação do talento, uma imagem muito forte que geralmente vem à mente é a de crianças instrumentistas tocando pequenos instrumentos musicais. Em outras palavras, falar em Suzuki é também falar em violinos e violas em miniatura e, mais recentemente, em flautas transversais torcidas e encurtadas, pequenos contrabaixos e violões, entre outros (Shehan, 1986). Como no caso de Orff, essa foi outra contribuição importante de Suzuki para a educação musical instrumental, posto que instrumentos adaptados à anatomia infantil eram pouco usuais antes de sua aparição no cenário da educação musical. Ademais, a abordagem de Suzuki ajudou a reforçar a ideia de que a aprendizagem instrumental na educação infantil não é privilégio de alguns indivíduos especiais (como as crianças-prodígio), mas pode ser uma realidade para todas as crianças.

A essência da Educação do talento é a formação integral do ser humano, seguindo uma visão de certo modo distinta daquela que ainda predomina na educação musical instrumental no ocidente, isto é, uma visão de ensino baseada no modelo conservatorial, orientada para a formação de instrumentistas "virtuosos", como no período romântico da história da música, e ainda fortemente calcada na ideia do talento inato[7]. Tendo por base suas próprias observações e experiências, e fortemente influenciado pelo Zen-Budismo, Suzuki (1983 [1969]) postula que a Educação do talento é, na verdade, uma educação para a vida. Em

[3] Resultado do estudo com *experts* de diversas áreas, inclusive concertistas, a teoria da prática deliberada sugere que o talento é resultado de horas de treino concentrado durante um período de tempo. Para mais informações, consulte Ericsson e Charness (1994).

[4] Para uma discussão, a respeito, ver Trainor (2005).

[5] Em inglês, *developmentally appropriate practice* (DAP).

[6] NAEYC: National Association for the Education of Young Children. Para mais informações, consulte o *site*: <www.naeyc.org>.

[7] Para uma discussão, a respeito, ver Jorgensen (2000, 2001).

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

entrevista concedida a Garson (1970), quando o entrevistador lhe pergunta se a Educação do talento serve apenas para ensinar a criança a tocar o violino, Suzuki diz que não, e complementa:

> *Esta é uma concepção errada que muita gente tem. Ela [a Educação do talento] é muito mais do que isso. É uma forma de vida, um veículo para um novo conceito de educação, uma nova filosofia. Pablo Casals disse uma vez que se todos os países adotassem a filosofia Suzuki, não haveria mais guerras.* (Garson, 1970, p. 64, tradução nossa)

Obviamente, essa abordagem da educação musical tem sido alvo de diversas críticas. Porém, antes de discutirmos essas críticas e suas bases, é fundamental compreendermos alguns conceitos inerentes à filosofia educacional de Shinichi Suzuki, como a abordagem da língua materna.

6.1.1 A abordagem da língua materna

Ao observar bebês e crianças pequenas, Suzuki (1983 [1969]) percebeu que todas, sem exceção, aprendiam o seu idioma materno, inclusive os acentos e as particularidades de dialetos específicos, sem fazer grandes esforços. Suzuki também constatou que a aprendizagem do idioma materno acontece através da interação da criança com os membros de sua família, sobretudo com a mãe (O'Neill, 2003). Esse fato levou o violinista a refletir sobre o papel do ambiente familiar e da cultura no desenvolvimento humano, e a cunhar o termo ***abordagem da língua materna,*** que é, hoje, um sinônimo bastante usado para designar a Educação do talento. Para Brown (2006) e O'Neill (2003), a abordagem da língua materna tem como base os seguintes elementos:

- As condições ambientais e suas influências no recém-nascido, conforme ele ouve e se acostuma com os sons de sua língua materna.
- A repetição constante dos sons e palavras (como ma-má, pa-pá) que o bebê ouve para poder fixá-las na memória e depois reproduzi-las.
- A atitude cotidiana dos pais quando o bebê começa a falar.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

- O progresso natural da criança, através da repetição e prática diária de uma habilidade.
- A capacidade natural dos pais em cultivar na criança o entusiasmo, a motivação e a alegria ao desenvolver uma habilidade.
- A importância de atitudes e reforço parentais positivos, não apenas para o aprendizado, mas também para a construção da autoestima da criança.
- A valorização da cooperação e do trabalho em grupo ao invés da competição.

Para Suzuki (1983 [1969]), o homem é fruto de seu meio e este o influencia desde o seu nascimento. Levando-se em conta que as crianças pequenas estão menos enculturadas[8], isto é, menos influenciadas pela cultura do que as crianças maiores e os adultos, Suzuki propõe que a aprendizagem musical comece muito cedo, ainda na educação infantil. Para sustentar essa posição filosófica tão drástica para a sua época, além de fazer referência à questão do aprendizado da língua materna, Suzuki também cita o exemplo das chamadas "crianças feras"[9]. Ele cita o caso de Amala e Kamala, duas crianças que foram supostamente criadas por lobos na Índia e que adquiriram os hábitos de seus cuidadores, como andar "de quatro", comer carne crua e caçar, entre outros. Suzuki argumenta que a adaptação ao ambiente é natural ao ser humano, e que ela ocorre a partir das interações sociais e da imitação. Em outras palavras, a força do ambiente não deve ser ignorada, posto que influencia a criança tanto para o bem quanto para o mal. Além disso, segundo ele "aquilo que não existe no ambiente, não pode ser desenvolvido" (Suzuki, 1969, p. 23, tradução nossa). Nesse sentido, a abordagem de Suzuki se baseia na criação de uma cultura musical que tem seu início quando as crianças são pequenas, e no local mais "natural" de aprendizagem para elas: em casa, no seio familiar.

A abordagem de Suzuki é possivelmente uma das mais bem-sucedidas em termos de repercussão internacional. A Associação Internacional Suzuki[10] reconhece, hoje, cinco organizações regionais que

[8] Para uma discussão do conceito, ver Sloboda (2008 [1983]).

[9] Do inglês, *feral children*, diz respeito às crianças que são isoladas da convivência com os adultos e que crescem supostamente criadas por animais como lobos ou cachorros. Para mais informações, consulte Benzaquén (2006).

[10] International Suzuki Association, disponível em: <http://www.internationalsuzuki.org>.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

representam milhares de professores, alunos e famílias Suzuki de todos os continentes. São elas: Associação Suzuki das Américas (América do Norte, América do Sul), Associação Suzuki da Ásia (todos os países asiáticos, exceto o Japão), Associação Suzuki do Pan-Pacífico (Austrália, Nova Zelândia e Ilhas do Pacífico), Associação Suzuki Europeia (que inclui também países da África e do Oriente Médio) e o Instituto de Pesquisas da Educação do talento no Japão. Essas organizações promovem encontros periódicos que reúnem milhares de estudantes e professores que participam de aulas, ***workshops***, ensaios e apresentações musicais, sempre procurando manter viva a proposta pedagógica de Shinichi Suzuki.

6.1.2 Suzuki no Brasil

As ideias de Suzuki chegaram ao Brasil na década de 1970 por meio de Luise Gassenmayer, mais conhecida como Irmã Wilfried, na cidade de Santa Maria (RS) (Luz, 2004; Penna, 1998). Nascida em 1921 na capital austríaca, Gassenmeyer chegou ao Brasil em 1949, naturalizando-se brasileira em 1961. Violinista graduada pelo Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, dedicou-se ao ensino do violino, primeiramente em Londrina (PR) e, em 1971, transferiu-se, para Santa Maria, onde ocupou a cadeira de violino da Universidade Federal de Santa Maria. Segundo Luz (2004) e Penna (1998), foi por volta de 1973 que a Irmã Wilfried tomou conhecimento do Método Suzuki, e, em 1974, já ministrava aulas para uma turma de dez crianças (a partir de três anos de idade) do Jardim de Infância Girassol de Santa Maria, dando início à primeira experiência de educação musical pelo Método da Educação do talento no Brasil (Penna, 1998). Outros professores, como Marco Antonio Penna, deram continuidade ao trabalho de Irmã Wilfried – que se aposentou em 1983 –, inclusive Efraim Flores, primeiro professor Suzuki reconhecido pela Associação Suzuki, com passagem de dois anos pelo Instituto Suzuki em Matsumoto (Luz, 2004). O professor Flores foi importante para a disseminação da Educação do talento no Brasil, pois, além de ministrar aulas regulares, também organizou inúmeros cursos e ***workshops*** para alunos e professores do país. Hildegard Soboll Martins, da cidade de Curitiba, é outro nome importante que está diretamente associado à história da Educação do talento no Brasil (Vieira, 2004). Ex-aluna de John Kendall, um dos responsáveis

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

pela implantação da Educação do talento nos Estados Unidos, a professora Hildegard promoveu inúmeros cursos de formação de professores Suzuki no Sul do Brasil. Segundo Vieira (2004), John Kendall visitou o Brasil pela primeira vez em 1980 para ministrar um ***workshop*** para professores na cidade de Santa Maria. Esse evento foi muito importante para congregar os professores Suzuki e reforçar a importância dessa pedagogia para o país. Os principais professores Suzuki do Brasil da década de 1980, segundo Vieira (2004), foram: Hildegard Martins, Bianca Bianchi e Edna Savytzky em Curitiba, José Carlos Lima e Carlos Souza em Porto Alegre, Carlos Alberto Vieira em Florianópolis, Shinobu Saito em Campinas, Regina Grossi em Londrina, Ligia Froehner e Consuelo Froehner em São Bento do Sul, Marco Antonio Penna e Efraim Flores em Santa Maria, entre outros. Muitos desses professores continuam extremamente ativos na atualidade. Ainda na década de 1980, foram realizados diversos festivais e encontros Suzuki no Sul do Brasil, com convidados internacionais importantes como Takeshi Kobayashi (Curitiba, 1982), Alfred Garson (Porto Alegre, 1986) e John Kendall (Curitiba, 1986). A Educação do talento se espalhou rapidamente pelo Brasil. Conforme documentou Carey (1996), em 1996, só no Sul do Brasil, mais de 15 cidades ofereciam aulas de música segundo a abordagem de Suzuki através de programas específicos oferecidos por universidades, escolas – laicas e religiosas – e ***studios*** de professores particulares. Apesar de o violino ser o instrumento mais difundido, em 1996 já havia, em algumas cidades brasileiras, professores Suzuki de outros instrumentos como o violoncelo, a viola, a flauta doce, o piano, a flauta transversal e o violão. Sem esquecer que as ideias de Suzuki também foram difundidas em diversos estados do Brasil. De lá para cá, é praticamente impossível calcular o número exato de alunos e professores Suzuki espalhados pelo país.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

6.2 De estudante dedicado a educador

1898-1928: Infância, juventude e formação musical

Shinichi Suzuki nasce em Nagoya, Japão, em 17 de outubro de 1898. Por volta de 1900, seu pai, um construtor de instrumentos de cordas de música tradicional japonesa, torna-se dono de uma fábrica de violinos, que mais tarde se transformou na maior do Japão. A adolescência de Suzuki é marcada por interesses artísticos, filosóficos e espirituais, e foi nessa época que ele se dedicou ao estudo do Zen-Budismo. Em 1917, inspirado por uma gravação de Mischa Elman[11] tocando a ***Ave Maria*** de Schubert, Suzuki aprende a tocar a peça de maneira autodidata, apresentando-a em público aos 17 anos, impressionando membros de sua família e de sua comunidade. Como consequência, um nobre da família Tokugawa passa a patrociná-lo, custeando suas aulas de violino com Ko Ando, ex-aluno de Joseph Joachim[12], e, mais tarde, incentivando-o a estudar na Alemanha. No ano de 1920, Suzuki muda-se para Berlim, Alemanha, para estudar violino com Karl Klinger[13]. Na Alemanha, Suzuki conhece Waltraud Prange, cantora lírica, com quem se casa.

[11] Mischa Elman (1891-1967), violinista de origem ucraniana que estreou, entre outras obras, o concerto para violino de Alexander Glazunov em Londres, em 1905.

[12] Joseph Joachim (1831-1907), violinista, maestro, compositor e professor de origem húngara, é um nome de grande importância para a história do violino. Ficou muito conhecido pela composição de cadências (solos virtuosísticos) para os mais famosos concertos para violino, como o concerto de J. Brahms (1833-1897).

[13] Karl Klinger (1879-1971), violinista de origem alemã, foi o primeiro violino (*spalla*) da prestigiosa Orquestra Filarmônica de Berlim.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

1929-1950: Da profissionalização às origens do Método

Em 1929, Shinichi retorna, com Waltraud, ao Japão. Com seus irmãos, ele forma o ***Quarteto Suzuki***, com o qual se apresenta e ministra aulas de música. No ano seguinte, torna-se o presidente da Escola de Música Teikoku e regente da Orquestra de Cordas de Tókio. Entre 1931 e 1933, Suzuki começa a experimentar suas ideias educacionais com crianças japonesas. Gradualmente, sua pedagogia se torna conhecida e passa a atrair muitos alunos. A maioria dos biógrafos de Suzuki considera esse o período da criação da Educação do talento. Durante a segunda guerra mundial (1939-1946), a fábrica de violinos de seu pai é bombardeada e Suzuki perde um irmão. As dificuldades financeiras da família levam Suzuki a abandonar seus alunos em Tókio. A família muda-se para uma cidade vizinha, onde Suzuki passa a trabalhar em uma fábrica de peças de avião. Como o agravamento dos conflitos, sua esposa, Waltraud, é enviada para um centro japonês de detenção de alemães durante todo o período da guerra. Ao final desta, Waltraud encontra um trabalho junto à Cruz Vermelha em Yokohama, o que lhe possibilita ajudar a família, porém tendo de viver separada de Shinichi por mais dez anos. Nessa mesma época, Suzuki muda-se para Matsumoto na região de Nagano, onde cria a Escola de Música de Matsumoto, que mais tarde se tornaria o Instituto Suzuki da Educação do talento, dando prosseguimento às suas aulas e desenvolvendo ainda mais as suas ideias pedagógicas. Em 1950, o Instituto de Pesquisas da Educação do talento se torna uma organização oficial e é reconhecido pelo Ministério da Educação do Japão.

1955-1977: Repercussão internacional

No ano de 1955, Suzuki realiza o primeiro concerto anual com 1.500 alunos Suzuki na Arena Metropolitana de Esportes de Tókio. O concerto é gravado, e a gravação de cerca de cinco minutos de duração chega aos Estados Unidos em 1958 pelas mãos de Kenji Mokizuchi – um aluno de teologia do Oberlin College –, despertando grandes interesses por parte de educadores e músicos. A partir de 1959, a Educação do talento já tem repercussão internacional e, nesse ano, recebe, pela primeira vez, a visita de músicos do ocidente, interessados em conhecer sua proposta educacional. O violinista americano John Kendall passa três meses em

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Matsumoto observando as aulas e aprendendo com Suzuki, e o violoncelista Pablo Casals[14] se impressiona ao assistir uma apresentação musical com 400 crianças, em 1961, passando a divulgar ainda mais as ideias de Suzuki no ocidente. No ano de 1963, Suzuki participa do congresso bianual da Sociedade Internacional de Educação Musical (Isme[15]) em Tókio, onde realiza um concerto com 500 crianças. Educadores musicais do mundo todo ficam boquiabertos com o que assistem. Um ano depois, Suzuki, realiza a primeira turnê, com dez alunos da Educação do talento, pelos Estados Unidos. Em 1967, inaugura o prédio do Instituto da Educação do talento em Matsumoto, local onde muitos educadores musicais, do mundo todo, viriam estudar sua pedagogia e observar aulas em anos vindouros. Dois anos depois, lança a tradução inglesa de sua autobiografia ***Nurtured by love*** (Educação é amor). Em 1973, realiza nova turnê com alunos da Educação do talento, dessa vez pela Europa, e em 1975 é realizada a Primeira Convenção Internacional Suzuki no Havaí, com grande parte dos participantes oriunda dos EUA, Japão e Canadá.

1978-1998: Reconhecimento e morte

Em 1978 são realizados concertos da amizade entre os EUA e o Japão, em Washington D.C., Atlanta e Nova Iorque. O então presidente americano, Jimmy Carter, expressa publicamente a sua admiração por Suzuki. No ano de 1984, realiza um concerto em homenagem aos vinte anos da primeira turnê norte-americana, no Carnegie Hall, em Nova Iorque. Dez anos depois, Suzuki é indicado para o prêmio Nobel da Paz. Morre em 26 de Janeiro de 1998, aos 99 anos de idade em Matsumoto, Japão.

[14] Pablo Casals (1876-1973), de origem catalã, um dos mais importantes violoncelistas de todos os tempos.

[15] Isme: International Society for Music Education.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

6.2.1 Produção musical e pedagógica

O legado de Shinichi Suzuki é enorme. É de sua autoria a série de dez métodos (ou volumes, como são conhecidos pelos alunos Suzuki) para violino, que mais tarde influenciou a criação de séries de métodos para outros instrumentos como o piano, o violoncelo, a flauta, entre outros. Além disso, entre as suas principais obras pedagógicas está o livro ***Educação é amor***, traduzido inicialmente do japonês para o inglês por sua esposa, e mais tarde para outros idiomas. Outros títulos famosos escritos por Suzuki e disponíveis em inglês incluem ***Ability development from age zero*** (Desenvolvimento de habilidades desde o início da vida), ***Man and talent: search into the Unknown*** (O homem e o talento: uma busca no desconhecido) e ***Where love is deep*** (Onde o amor é profundo). Há também diversas biografias de Suzuki, entre as quais figuram "***Shinichi Suzuki: man of love*** (Shinichi Suzuki: homem de amor) por Masaaki Honda e ***Shinichi Suzuki: the man and his philosophy*** (Shinichi Suzuki: o homem e sua filosofia) por Evelynn Harmann.

Proposta pedagógica

6.3 Origens culturais e filosóficas

Pelo menos dois elementos constituem as bases filosóficas que deram origem à Educação do talento. O primeiro é a crença de Suzuki no talento como sendo um produto cultural, já amplamente discutido nas seções anteriores. O segundo elemento relaciona-se com as ideias de Suzuki acerca da democracia e do nacionalismo no contexto japonês da década de 1940, quando o Japão entrava em guerra com os Estados Unidos. Nesse contexto, segundo Yoshihara (2007, p. 39, tradução nossa):

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora Intersaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

> *Suzuki argumentou que todas as crianças poderiam se tornar grandes talentos se as suas habilidades fossem cultivadas de maneira apropriada. Ao invés de fazer grandes afirmações acerca do desenvolvimento infantil, Suzuki conectou suas ideias ao ideal do "grande cidadão japonês". Ele ainda argumentou que ao treinar as habilidades das crianças do mesmo modo que elas aprendem a linguagem falada seria uma maneira de "criar cidadãos que realmente realizam grandes façanhas no mundo".*

Yoshihara (2007) sugere que, apesar de não ser uma pessoa muito envolvida em política, os anos da guerra tiveram um forte impacto sobre Suzuki, e o ajudaram a reforçar suas crenças na abordagem da língua materna. Crítico ao sistema educacional japonês, com suas características massificadoras e que de certo modo ajudaram a conduzir o povo japonês à guerra, Suzuki acreditava piamente no poder de uma educação igualitária e democrática, como a que propunha com a Educação do talento (Yoshihara, 2007). Além disso, a abordagem da língua materna também refletia os valores sociais e ideias de gênero do Japão pós-guerra, o que pode ser evidenciado pela ênfase no papel da mãe na abordagem original proposta por Suzuki (Yoshihara, 2007), conforme descrito a seguir.

6.3.1 O desenvolvimento musical da criança Suzuki, passo a passo

Em entrevista a Garson (1970, p. 66), Suzuki define o desenvolvimento musical através da Educação do talento em dez passos:

i. **A mãe ensina o filho, dando o exemplo**. Para poder ensiná-lo, a mãe deve ser capaz de tocar o instrumento. Três meses antes de a criança começar a ter aulas, a mãe deve aprender noções básicas do instrumento.
ii. **A criança repete o aprendido, sempre que tem oportunidade**. Aqui a questão do repetir é fundamental. Segundo Suzuki, as crianças não se cansam da repetição, os adultos é que se cansam, e é justamente essa interpretação errônea que causa problemas às crianças que aprendem por outros métodos de ensino instrumental.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

iii. **A criança ouve**. Ouvir é o ponto-chave, e, por essa razão, as crianças devem ouvir as gravações das peças que estão estudando. Ao ouvirem bons exemplos, elas passam a imitá-los, acelerando assim o processo de aprendizagem.

iv. **A criança vê a mãe tocando o instrumento**. Como já foi dito, é fundamental que a mãe aprenda o instrumento para que a criança possa imitá-la. Suzuki ainda chama atenção para o fato de que a mãe deve desenvolver bons hábitos musicais, pois, segundo ele, quando a criança chega na aula com maus hábitos ao instrumento, é certo que os aprendeu imitando sua mãe.

v. **Em tempo, a criança imita a mãe**. A imitação é um comportamento natural humano, e também deve ser no caso da aprendizagem instrumental.

vi. **A criança desenvolve habilidades físicas e motoras para imitar a mãe**. A posição dos instrumentos musicais nem sempre é a mais anatômica possível; veja-se, por exemplo, o caso do violino. Nesse sentido, Suzuki sugere que a criança realize diversos exercícios preparatórios, como tocar em pé, sentado, segurando o arco ao contrário (isto é, na ponta ao invés do talão) ou caminhando em círculos. Esses exercícios auxiliam no desenvolvimento de uma boa postura, transformando o instrumento em uma extensão do corpo da criança, e o arco no prolongamento de seu braço.

vii. **A criança imita a mãe, usando sua inteligência**. Para Suzuki, as crianças são muito mais inteligentes do que costumamos pensar. Apesar de nem sempre conseguirem se expressar direito, elas conseguem compreender muitas coisas. Esse passo reflete o momento em que a criança se torna mais consciente de seus movimentos e sons.

viii. **A criança memoriza o que aprendeu**. Por se tratar de uma aprendizagem por imitação, a memória se desenvolve de maneira automática, pois ouvido e memória caminham juntos. Suzuki argumenta que, assim como as crianças pequenas não aprendem a ler quando estão aprendendo a falar, o mesmo deve ocorrer na introdução ao instrumento.

ix. **A criança compreende o significado da aprendizagem**. Suzuki faz uma analogia com o aprendizado da língua materna para nos ajudar a compreender esse passo. No caso da fala, a criança eventualmente relaciona a palavra com o objeto. Analogamente, ela relaciona o som a uma sensação de prazer em aprender algo.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

x. **Finalmente, a criança vivencia o significado emocional da peça musical**. De acordo com Suzuki, um dos maiores erros que os adultos cometem é pensar que as crianças não respondem emocionalmente à música, ou que só as grandes obras são capazes de gerar emoções nos ouvintes, sobretudo os iniciados. Segundo o violinista, as crianças experimentam emoções musicais através da repetição, familiarização e maestria[16].

Suzuki imagina que muitos psicólogos questionariam a ordem desses passos, mas garante que eles dão resultados (Garson, 1970).

6.3.2 Pai, professor, aluno: uma relação triádica

Como visto anteriormente, o papel da mãe, e mais recentemente dos pais, é fundamental para o desenvolvimento musical do aluno Suzuki. Segundo o violinista, "a tarefa mais nobre e importante dos pais é a educação das crianças. Afinal de contas, as crianças são vida nova!" (Suzuki; Grilli, 1992, p. 547, tradução nossa). A fim de criar uma cultura musical em casa e seguir os preceitos da abordagem da língua materna, os pais participam de todo o processo da aprendizagem musical – das aulas individuais e coletivas à prática diária em casa; dos ensaios às apresentações. Suzuki acredita que a participação dos pais é importante porque cabe a eles motivar a criança na difícil tarefa da prática instrumental diária, que, por sua vez, ajuda a desenvolver na criança a persistência necessária ao estudo de um instrumento musical[17]. Além disso, segundo O'Neill (2003), os pais, o aluno e o professor devem desenvolver uma relação triádica, apoiando-se mutuamente.

[16] Ao analisarmos os tópicos citados, é interessante notar que, novamente, Suzuki se mostra pioneiro em suas asserções. Nesses dez passos, ele traz à tona alguns conceitos que são hoje centrais ao estudo da mente musical, como a questão das respostas emocionais à música, a questão da familiaridade no desenvolvimento de preferências musicais e o papel do afeto na aprendizagem musical (ver Sloboda, 2008 [1983]).

[17] Ver Brown (2006).

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

6.3.3 Audição e notação

A audição musical tem um papel especial no cultivo da cultura musical da família Suzuki. Os pais são instruídos a obter as gravações do repertório que as crianças executarão, a fim de que elas se familiarizem com ele, do mesmo modo que ouvem e praticam a língua materna. A audição é fundamental por conta de outra característica importante da Educação do talento: o aprendizado por imitação (Shehan, 1986). Segundo Suzuki (1983 [1969]), as crianças aprendem na seguinte ordem: ouvir, olhar e tocar. Na abordagem original, as crianças devem começar a tocar de ouvido, e só quando ficam maiores é que aprendem a ler partituras. Isso faz sentido se considerarmos o desenvolvimento cognitivo da criança pré-escolar, que está desenvolvendo sua capacidade de abstração e aprendendo a lidar com os símbolos de sua cultura[18].

Em outras palavras, na abordagem original, o aluno Suzuki aprende "de ouvido", para, mais tarde, dar nome às notas que conhece de forma auditiva e tátil. No caso do violino, na entrevista realizada por Garson (1970), Suzuki recomenda que isso seja feito quando a criança já estiver dominando o quarto dos dez volumes dedicados ao instrumento. Diz Suzuki que nessa fase: "elas já atingiram certo padrão técnico, têm um repertório musical razoável embaixo dos dedos e um ouvido apurado" (Garson, 1970, p. 66, tradução nossa). Nessa mesma entrevista (Garson, 1970), Suzuki ainda explica que seus alunos geralmente chegam a esse nível musical por volta dos seis ou sete anos, isto é, se começaram por volta dos dois ou três. Coincidentemente, é por volta dessa idade que, segundo os modelos de desenvolvimento cognitivo infantil, as crianças começam a dominar os símbolos de suas culturas, passando, paulatinamente, a pensar na forma de abstrações[19].

Contudo, vale ressaltar que nas muitas adaptações da abordagem Suzuki existentes por aí, há professores, pelo mundo afora, que já introduzem a notação musical desde as primeiras aulas, sobretudo no caso de alunos do ensino fundamental e médio, bem como em contextos de aulas coletivas realizadas em

[18] Ver Gardner (1990, 1997 [1994]); Hargreaves; Zimmerman (2006).

[19] Por exemplo, na Epistemologia Genética de Piaget (1966), essa nova forma de pensamento é chamada de *estágio operacional concreto*. Referindo-se à aquisição dos símbolos pela criança, Gardner (1997 [1994]) usa o termo *nível das convenções*.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora Intersaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

escolas (Shehan, 1986). Aliadas à repetição e à memória, a audição e a notação também são componentes fundamentais da abordagem de Suzuki e por essa razão, são discutidas a seguir.

6.3.4 Repeticão, tonalização, memória e Zen-Budismo

Suzuki incluiu algumas ideias do Zen-Budismo, mais especificamente do Soto-Zen (uma das vertentes do Zen-Budismo) em sua abordagem pedagógica, sobretudo no que diz respeito à repetição e à memória (Kuzmich, 2008). Na tradição Soto-Zen a prática repetitiva é considerada de extremo valor, não como um meio que leva a um fim (como, por exemplo, no caso do aprimoramento da técnica instrumental), mas como um fim em si mesmo. Segundo Kuzmich (2008) a prática instrumental baseada na tradição Soto-Zen teria como foco a nota musical emanante do instrumento e não a técnica utilizada para produzi-la. Em outras palavras, segundo o Soto-Zen, a prática reiterativa pode vir a se transformar em um hábito que reflete a dedicação intensa a algo de valor, uma vez que "a maneira de produzir habilidades superiores é concentrar-se e dedicar-se integralmente a algo" (Suzuki, 1969, p. 51). De acordo com Kuzmich (2008), esses pensamentos deram origem ao conceito e aos exercícios de tonalização, encontrados nos métodos da Educação do talento. Kuzmich (2008) argumenta que os exercícios de tonalização foram criados com o intuito de levar o aluno a um estado mental expandido, através de exercícios repetidos ***ad infinitum***. Segundo ela, o próprio Suzuki levou 25 dias para repetir uma nota longa em corda solta, repetindo-a por mais de cem mil vezes (Kuzmich, 2008, p. 6).

Para ser bem-sucedida, a repetição prescinde da memória, o que talvez explique as muitas considerações que Suzuki fez sobre o seu papel na Educação do talento. Em seu livro, o violinista cita a seguinte passagem de um livro de filosofia Zen:

> *Uma das características da vida humana é a experiência. Isso porque ele [o homem] se lembra. A memória é uma coisa extremamente precisosa, e o fato de que ele especula e concebe ideias se deve ao fato de ter a memória como base. É somente porque ele tem memória que a experiência é possível, e se a experiência é possível, muitas formas de evolução se abrem para ele… Com a memória como base, ele tem experiências, e por conta da experiência, ele pode raciocinar. (Suzuki, 1969, p. 104, tradução nossa)*

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Suzuki faz uso dessa citação para justificar a importância da memorização na aprendizagem musical. Segundo ele, as crianças com o melhor rendimento escolar, assim como as crianças pequenas que memorizam ***haikais*** após algumas audições, são justamente aquelas que detêm habilidades excepcionais de memória[20]. Tais habilidades também são importantes porque têm uma conexão direta com o desenvolvimento do caráter humano (Suzuki, 1969).

6.3.5 Entre o individual e o coletivo: motivação e sociabilização

Outra característica importante da abordagem de Suzuki é o papel da coletividade no desenvolvimento das habilidades e da motivação do aluno. Para que as crianças se mantenham motivadas, é importante que elas tenham oportunidades não apenas de assistir a outras crianças tocando, mas também de tocar com outros alunos. Contudo, como bem ressaltaram Fink (1998) e, mais recentemente, Macmillan (2007), as aulas em grupo têm uma função bastante específica, e não devem, nunca, substituir as aulas individuais, pois, através destas, a criança desenvolve suas habilidades musicais e as compartilha com outras crianças e adultos em aulas e apresentações coletivas. Além de prazerosas, as aulas e apresentações dão oportunidades para que as crianças troquem ideias e aprendam, umas com as outras, por meio da observação, audição e, é claro, imitação, porém de forma não competitiva (Macmillan, 2007). Uma das estratégias amplamente usada pelos professores Suzuki é, durante uma aula coletiva ou apresentação, fazer uma revisão do repertório aprendido nos métodos, de modo que todas as crianças possam participar tocando juntas – dos alunos iniciantes aos mais avançados (Brathwaite, 1988). O professor pode optar por começar pelo primeiro método ou volume, com todas as crianças tocando ao mesmo tempo, ou uma de cada vez, enquanto as outras assistem. Desse modo, o professor cria uma espécie de comunidade musical, em que todos têm uma função – do tocar ao assistir. Nem é preciso dizer a importância de tal ato para a formação de plateias.

[20] Vale ressaltar que a valorização da memorização na aprendizagem é comum a muitas culturas asiáticas.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

6.3.6 Exemplo de material pedagógico: os métodos para violino

Como foi dito, a Educação do talento teve início com o ensino do violino e só posteriormente foi aplicada a outros instrumentos como o piano, a flauta, a viola, o violão, o contrabaixo, entre outros. Como não é possível descrever todo o material pedagógico disponível aqui, e em virtude da familiaridade desta autora com os métodos de violino, optou-se por descrever esses últimos, que são, possivelmente, os mais comentados na literatura acadêmica. Brathwaite (1988), por exemplo, sugere que a sequência de repertório adotada para os dez métodos de violino é resultado de uma pesquisa cuidadosa realizada por Suzuki, que teve a preocupação em aliar a técnica com a familiaridade musical, empregando a primeira em melodias e peças conhecidas.

O primeiro método ou volume inclui 17 peças que combinam canções infantis conhecidas e minuetos de Bach, entre outras, todas em primeira posição e nas tonalidades de lá maior, ré maior e sol maior. O segundo volume introduz ao aluno peças de outros compositores como Brahms, Beethoven e Haendel, prosseguindo com o desenvolvimento técnico instrumental aliado à produção sonora. O terceiro volume inicia com um rondó, o que, de acordo com Brathwaite (1988), oferece ao aluno a possibilidade de compreender uma nova forma musical. Em seguida, Suzuki apresenta uma gavota de Bach em tonalidade menor e uma peça de Dvorak intitulada de ***Humoresque***, com uma divisão rítmica complexa. O terceiro volume inclui ainda diversos exercícios de tonalização visando tanto a produção do som quanto às questões técnicas de afinação, ritmo etc. O quarto volume introduz uma mudança significativa na vida do jovem violinista: a mudança de posição. Isso acontece, especificamente, no ***Concerto em lá menor*** de Antonio Vivaldi. Brathwaite (1988), só lamenta que os dedilhados e arcadas indicados não sigam exatamente a estética do período barroco, ao qual o concerto pertence, mas compreende a preocupação pedagógica do violinista japonês ao alterá-los. O quarto volume termina com um grande desafio, tanto para o aluno quanto para o professor: a parte do segundo violino do ***Concerto de Bach para dois violinos***. Brathwaite (1988) recomenda que o professor introduza novos repertórios e exercícios técnicos nesse momento, pois estes servirão de apoio futuro ao jovem violinista. Os próximos seis volumes contêm peças do repertório padrão violinístico

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

como os concertos de Mozart, peças de Bach, Weber, Corelli, Haendel e Rameau. Quando o aluno chega ao quinto volume, muitos professores optam por substituir as versões apresentadas por Suzuki por versões originais das peças e obras[21]. Porém, é importante ressaltar que, na abordagem tradicional, mesmo que já estejam em um grau técnico avançado, as crianças continuam revisando as peças ao longo de seus estudos, sobretudo quando tocam com as outras crianças, conforme discutido anteriormente.

6.3.7 Suzuki ou Suzuki? Principais críticas

É importante considerar que há um hiato entre a proposta original de Suzuki, pensada para o contexto do Japão e, mais importante, da família e da escola japonesa, e suas aplicações em outros contextos, outros tempos e outras culturas, como no caso do Brasil. Alguns autores, como Brathwaite (1988), chegam, inclusive, a sugerir que o termo ***Suzuki*** diz respeito a dois fenômenos distintos:

i. Educação do talento, segundo as concepções da abordagem original da década de 1930 e com poucas modificações estruturais.
ii. Um movimento educacional que emergiu em decorrência do sucesso da abordagem original, complexo e multifacetado (Brathwaite, 1988).

Entre os maiores problemas do segundo fenômeno está a presença de um grupo de professores que transformaram a abordagem original em uma espécie de culto, estando, na realidade, muito distante da filosofia da Educação do talento (Brathwaite, 1988). Segundo o autor, uma parte substancial das críticas atribuídas à Educação do talento provém dessa má interpretação das ideias originais do pedagogo e violinista japonês.

A formação demasiado heterogênea dos professores Suzuki é um dos pontos que têm sido questionados ao longo dos anos. Brathwaite (1988) discute, por exemplo, o fato de existirem professores Suzuki com

[21] Um exemplo típico é o da *Folia* de Corelli, que foi substancialmente modificada na versão apresentada por Suzuki.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

pouca formação musical – técnica e pedagógica – ensinando o repertório dos primeiros livros para alunos iniciantes. Segundo ele, esses professores desconhecem os ensinamentos e a sólida formação musical do violinista japonês, bem como desconsideram o fato mais óbvio de todos: que o aluno iniciante necessita de uma referência e uma base sólida – técnica e artística – para desenvolver suas habilidades. Afinal de contas, apesar de a demanda técnica ser relativamente pequena nos dois primeiros métodos de violino, por exemplo, a escolha de repertório não foi feita ao acaso, mas teve por base intuitos pedagógicos e artísticos claros (Brathwaite, 1988). Além disso, a abordagem Suzuki requer que o professor tenha um bom domínio da música clássica ocidental, bem como das técnicas para a sua execução, e isso depende de uma formação musical de alto nível.

A questão da leitura de partituras é outro ponto nevrálgico na Educação do talento. Muitas críticas têm sido feitas a esse "adiamento" da leitura de partituras, sobretudo no caso de crianças que iniciam seus estudos musicais com idade mais avançada. Apesar de não terem bases empíricas para sustentar seus argumentos, alguns críticos chegam inclusive a dizer que as crianças Suzuki têm atrasos na leitura musical em comparação com crianças educadas pelos métodos tradicionais[22]. Outras críticas têm origens socioculturais, como bem salientou Kendall (1959, citado por Turpin, 1986, p. 58, tradução nossa), ao se referir ao contexto norte-americano:

> *Também é verdade que aprender por imitação não é nenhuma novidade. Essa forma de aprendizado tem sido usada de várias maneiras, em diversos períodos. Mas, na América, a atitude comum diante da aprendizagem instrumental por imitação tem sido vista com ressalvas, com base em uma convicção profunda de que, a menos que a leitura musical seja aprendida cedo, e de forma correta e contínua, a relação entre o olho, o cérebro e a memória não será desenvolvida de maneira apropriada. Além disso, há no mundo ocidental, há muito tempo, uma suspeita de que "tocar de ouvido" é uma espécie de pecado, um passatempo prazeroso.*

[22] Ver Brathwaite (1988).

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Sem esquecer que, como bem salientou Sloboda (2008 [1983]), a leitura de partituras dá um caráter nobre e intelectual ao músico, conferindo-lhe o título de "erudito". Por sua vez, independentemente da virtuosidade do instrumentista, o ato de tocar um instrumento aprendido por meio da oralidade tem sido fortemente associado ao aprendizado da música da cultura popular. Essa divisão arbitrária entre música erudita e música popular que se acirrou ao longo da história da música ocidental está, entre outras coisas, fortemente relacionada ao uso da notação musical (Sloboda, 2008 [1983]).

O controverso papel dos pais na educação musical de crianças maiores e adolescentes, o aspecto competitivo de muitas aulas em grupo e a ausência de repertório contemporâneo nos métodos são outras críticas comuns à abordagem de Suzuki. Porém, como sugeriu Gerling (1989), os professores podem e devem adaptar as ideias de Suzuki à realidade de seus alunos. Crucial é compreendermos até que ponto é possível chamarmos certas adaptações da ideia de Suzuki de Educação do talento. Uma abordagem pedagógica como a de Suzuki pode se sujeitar a diversas adaptações sem que se percam os princípios filosóficos que a norteiam? Essas questões tão complexas precisam ser levadas em conta, sobretudo ao considerarmos a aplicação da Educação do talento ao contexto escolar. Contudo, é inegável a contribuição de Suzuki para a educação musical instrumental.

Sala de aula

6.4 Integrando o individual e o coletivo

Professores e instrumentistas se dividem quando a questão é a aplicação da Educação do talento na sala de aula. Por um lado, há um grupo entusiasta, que acredita ser possível aplicar as ideias de Suzuki no ensino

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora Intersaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

de música desde a educação infantil até o ensino médio (Garner, 2008; Turpin, 1986), bem como no ensino de outras disciplinas (Brown, 2006). Por outro lado, há o grupo dos descrentes, que não acredita na aplicação da Educação do talento ao contexto escolar, considerando que isso vai contra a sua própria essência, e que, portanto, ela deveria se restringir à escola de música ou ao estúdio de um professor particular. Independentemente do ponto de vista adotado, é inegável que a aplicação das ideias de Suzuki na escola prescinde de instrumentos, partituras, CDs, livros, espaço físico e, sobretudo, professores musical e pedagogicamente bem treinados[23], o que infelizmente nem todas as escolas podem ou têm interesse em oferecer a seus alunos. Além disso, é preciso que o currículo escolar não apenas valorize, mas também contemple as necessidades do aluno Suzuki, como tempo e espaço físico para a prática individual diária, prática musical em conjunto, aulas individuais e em grupo. Em outras palavras, é preciso que a escola crie uma cultura musical, envolvendo pais e professores de outras disciplinas, para que o aluno possa se desenvolver musicalmente, pois, como bem salientou Fink (1998), a Educação do talento não é uma abordagem de ensino coletivo em si, mas sim uma abordagem que faz uso das experiências no coletivo para motivar a aprendizagem individual.

Críticas à parte, até onde sabemos, no Brasil as experiências de aplicação da Educação do talento no contexto escolar são praticamente inexistentes, em função de a música não fazer parte do currículo escolar obrigatório, algo que, espera-se, mudará com a implementação da nova lei. Porém, em outros países do mundo há algumas aplicações bem-sucedidas da Educação do talento em escolas de ensino regular. O'Connor (2007), por exemplo, descreve dez programas da Educação do talento só na cidade de Londres, sendo que todos são realizados em escolas de educação infantil e procuram se manter o mais fiel possível à abordagem original, contando com o apoio dos pais e das famílias. Além disso, em muitos desses países onde a Educação do talento teve um progresso considerável, como nos Estados Unidos, há diversas investigações sistemáticas sobre os vários aspectos da vida do aluno Suzuki como as influências da família, prática diária, atitudes nas aulas e motivação, entre outros[24]. Esses estudos mostram que a Educação do talento está mais viva do que nunca.

[23] Ver Saito (1996).

[24] Ver Duke (1999) e O'Neill (2003).

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

6.4.1 Sugestões de atividades

A seguir, serão apresentadas algumas ideias de atividades coletivas baseadas na experiência desta autora como aluna e ex-professora Suzuki. Algumas dessas atividades foram aprendidas na prática, e outras através de leituras e consultas a textos especializados[25].

Construção de violino de papelão para a educação infantil

Um mito comum à Educação do talento é a ideia de que as crianças, mesmo as mais pequenas, já saem tocando os instrumentos logo na primeira aula (Fink, 1998). Como visto anteriormente, na abordagem original, a criança primeiro ouve as gravações, ouve a mãe tocar – o que pode durar meses – e só então é que começa a ter aulas regulares. A duração das aulas também é estabelecida de forma paulatina, e aumenta conforme a concentração da criança se desenvolve. Conforme Suzuki e Grilli (1992), todas as estratégias que ajudem a criança a se motivar devem ser utilizadas por pais e professores, sobretudo no início da aprendizagem. Nessa fase preparatória, que antecede as aulas, alguns professores sugerem que os pais introduzam o instrumento de forma lúdica, como, por exemplo, através da construção conjunta de um instrumento de papelão. A criança participa da criação à manutenção do instrumento, o que pode ser muito útil quando ela própria tiver de cuidar de um instrumento "de verdade". Pais e professores estão livres para decidir o que as crianças podem e não podem fazer em relação às tarefas apresentadas a seguir. O importante é que a criança esteja por perto.

[25] Ver, por exemplo, Macmillan (2007).

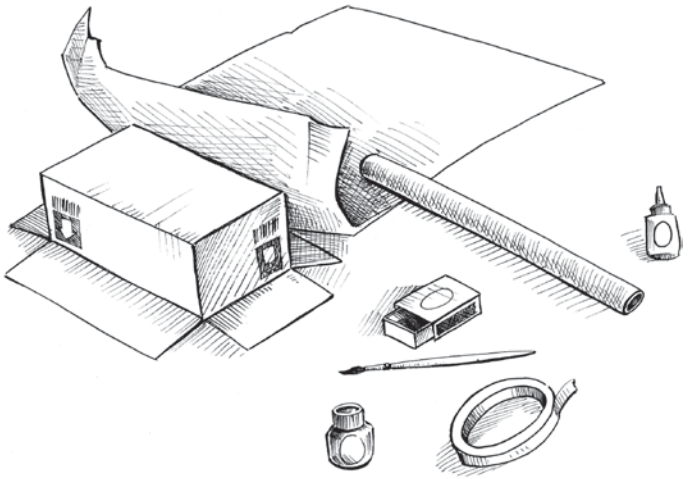
Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora Intersaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Materiais necessários

- 1 caixa de cereal matinal vazia (ou outra caixa de papelão, de tamanho similar)
- 1 rolo de papelão (miolo do rolo de papel toalha ou alumínio)
- cola
- tesoura
- fita crepe
- papel ***kraft*** suficiente para encapar a caixa
- canetinhas
- lapis preto
- barbante (opcional)
- caixa de fósforo (opcional)

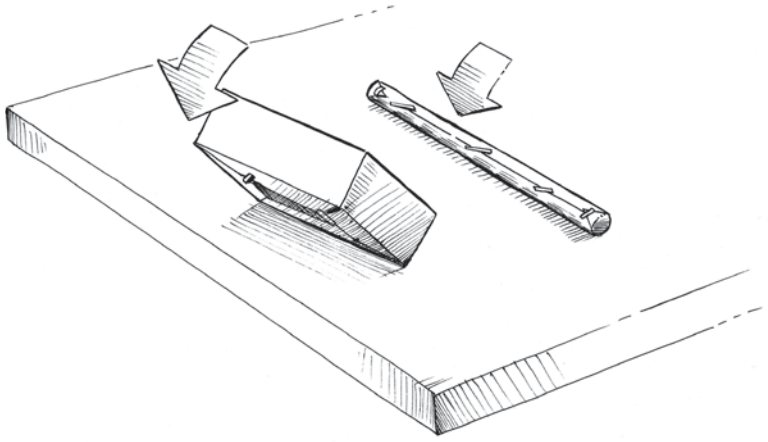
Modo de fazer:

- Encape a caixa e o rolo de papelão com o papel *kraft*.

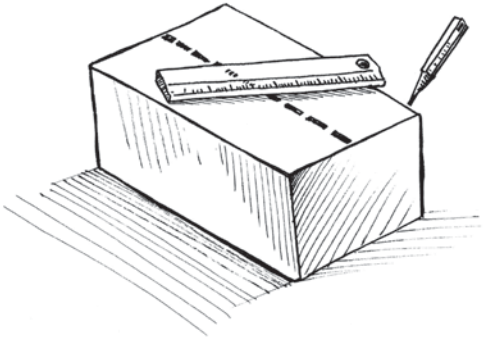


Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

- Coloque a caixa de papelão encapada em uma mesa ou superfície lisa, com as emendas viradas para baixo.

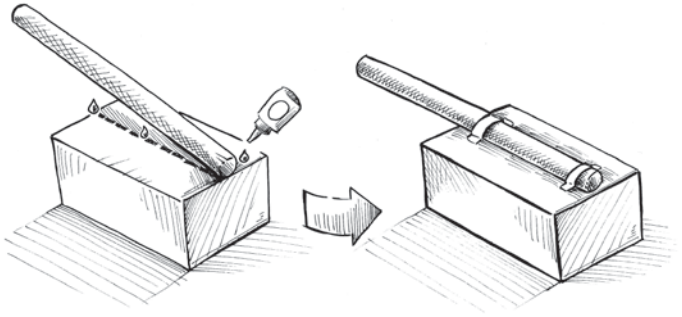


- Com o lápis, marque um ponto no centro da caixa.
- Coloque uma das extremidades do rolo de papelão no centro da caixa, seguindo o seu comprimento.

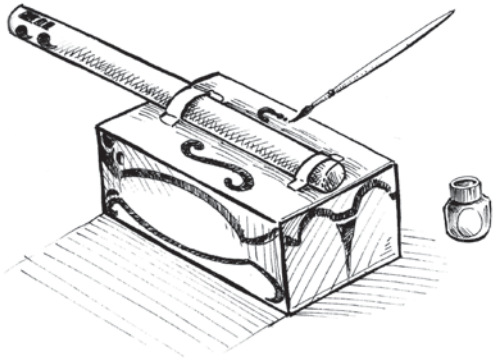


Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora Intersaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

- Cole o rolo de papelão na caixa encapada, mantendo sempre as emendas do papel para baixo. Use primeiro a cola, e depois reforce com a fita crepe.

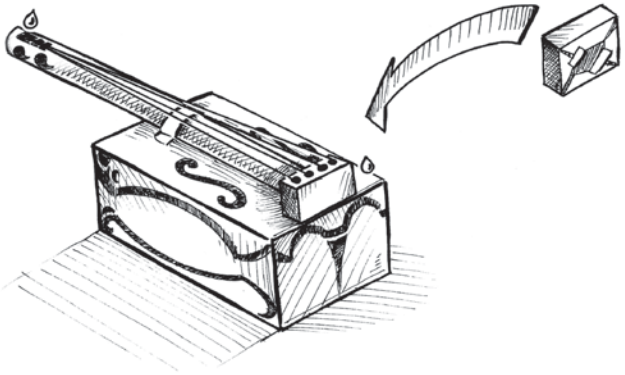


- O corpo e o braço do violino estão prontos. Agora você pode desenhar os *efes*, as cravelhas, a queixeira e outras partes, e decorar o instrumento como quiser. As crianças geralmente adoram participar dessa atividade.



Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora Intersaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

- Se quiser incrementar o instrumento, antes de decorá-lo, desenhe os *efes* e, na extremidade deles, cole a caixa de fósforos (também encapada), que será o estandarte do instrumento. Em seguida, meça a distância entre a caixa de fósforos e a extremidade externa do rolo de papel. Pronto. Você já pode cortar as quatro cordas, colar e decorar seu violino! Peça para a criança ajudar.



- Agora é incentivar a criança a aprender a segurar o instrumento sem derrubá-lo, "tocar" com as gravações, e aprender tudo o que é necessário para a manutenção de um instrumento musical, antes de ter um "de verdade" em mãos.

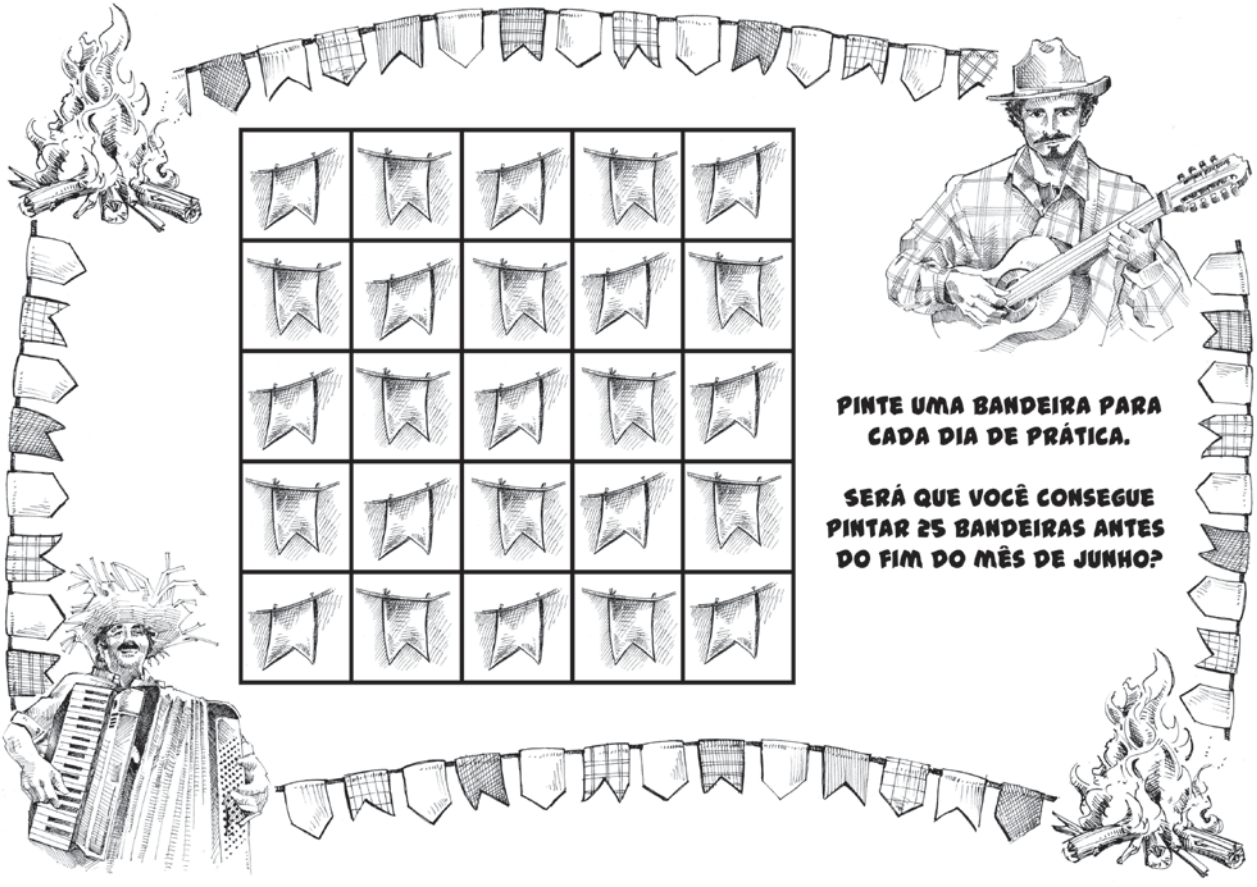
Elaboração de uma tabela de prática instrumental

Como já foi visto, outra questão importante da Educação do talento se refere à prática instrumental diária, que deve ser acompanhada de perto pelos pais até que a criança desenvolva sua motivação intrínseca, se autorregulando e transformando a prática instrumental em hábito. Para facilitar isso, muitos professores fazem uso das chamadas *tabelas de prática instrumental*, que podem ser bastante úteis. Essas tabelas aparecem na forma de diários, calendários, entre outros, sempre organizados por dia, semana ou mês, e devem

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora Intersaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

ser trazidas para todas as aulas, para que o professor possa acompanhar de perto o progresso de seu aluno. Alguns professores fazem uso de datas festivas e temas sazonais para ilustrar as tabelas, enquanto outros preferem usar tabelas mais básicas. Tudo depende, é claro, dos alunos em questão. A Figura 6.1 ilustra um exemplo de tabela temática de prática instrumental, referente ao mês das festas juninas (junho).

Figura 6.1 – Tabela temática



Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Nesse caso, a criança deve pintar uma bandeira de festa junina a cada dia que praticar, seguindo as instruções fornecidas pelo professor em sala de aula, que incluem repertório, questões técnicas e, é claro, o próprio tempo de duração da prática diária. O desafio que se coloca para a criança, nessa tabela, é o de tentar pintar 25 bandeiras até o fim do mês de junho.

O professor pode criar uma tabela de prática instrumental com seus alunos, e isso pode ser feito de diversas maneiras – do mais simples ao mais elaborado. Por exemplo, as crianças podem ir do simples ato de pintar e decorar uma tabela preexistente fornecida pelo professor até a criação de uma tabela mais específica, que atenda às suas necessidades técnicas e musicais. O importante é usar a imaginação, colocar a tabela em um lugar visível, e não esquecer do principal: conferir o progresso musical do aluno.

Atividades de prática coletiva

Atividades de prática coletiva fazem parte da filosofia Suzuki. O professor pode desenvolver inúmeros jogos musicais que tenham como objetivos centrais aprender a tocar em conjunto, desenvolver aspectos da leitura musical, da coordenação motora ou aperfeiçoar elementos musicais como a dinâmica ou o ritmo. A seguir, serão apresentadas algumas ideias sugeridas por Macmillan (2007) para o uso de atividades coletivas em sala de aula, que podem ser usadas não apenas com alunos de instrumentos orquestrais, mas também com pianistas. É fundamental que as atividades em conjunto tenham como base uma sólida formação musical, com o repertório previamente trabalhado nas aulas individuais. Além disso, o professor deve estar atento à postura, afinação, ritmo e dinâmica.

Exemplo de jogo coletivo para a educação infantil:

- Usando uma sílaba neutral como "ta", cantar com as crianças o tema de *Twinkle Twinkle Little Star* – a primeira peça dos métodos para instrumentos – para treinar a memória.
- Cantar novamente, mas, dessa vez, fazendo algum tipo de gesto nas notas longas (mínimas), como balançar o corpo ou bater palmas; nas notas curtas as crianças ficam paradas.
- Em seguida, inverter os gestos, isto é, pedir às crianças que façam movimentos somente quando estiverem cantando as notas curtas (semínimas).

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora Intersaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

- O próximo passo é pedir às crianças que façam o mesmo no instrumento. Mas, primeiro, é importante tocar uma vez a peça toda.
- Em seguida, pedir às crianças que toquem a peça toda novamente, porém dando uma voltinha para a direita na nota longa.
- Na próxima repetição, as crianças devem fazer pausas na nota longa e tocar somente as notas curtas.

Observação: é importante que o professor acompanhe a turma ao piano todas as vezes que a canção for repetida – tocada ou cantada – para que as crianças possam se orientar, enquanto desenvolvem a memória musical. No caso de pianistas, o professor pode manter o grupo cantando/se movimentando enquanto uma criança por vez é chamada ao piano.

Exemplos de atividades para desenvolver a habilidade de tocar em conjunto

- Um grupo de crianças toca uma das peças enquanto o outro canta, e depois os grupos invertem.
- O professor divide uma canção em quatro frases. Ele coloca as crianças em semicírculo e designa uma criança ou um pequeno subgrupo para cada frase musical. O resultado final é uma versão "pontilista" da peça, em que todo mundo aprende a sua vez.
- **Para instrumentos de arco**: em dupla, uma criança pega o arco e a outra o instrumento. Elas devem executar uma peça conhecida dessa maneira. Na repetição, a dupla inverte e quem estava com o arco, segura o instrumento e vice-versa.
- **Para crianças maiores e/ou mais avançadas**: o professor ensina um cânone simples, primeiro vocalmente. Todas as crianças repetem até dominá-lo por completo. Em seguida, o professor pede que as crianças fechem os olhos enquanto o escutam tocar a peça no instrumento. O professor repete a peça algumas vezes. O próximo passo é pedir às crianças que "procurem" a melodia em seus instrumentos, indicando a nota inicial. Algumas crianças terão maior facilidade que outras. Enquanto elas fazem suas buscas, o professor pode monitorar cada aluno até que todos dominem a melodia. Os alunos tocam em uníssono e depois a várias vozes, conforme o cânone.
- Gradualmente, o professor introduz duetos e peças a mais vozes, para que as crianças se habituem a tocar em conjunto.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Para saber mais

CENTRO SUZUKI DE CAMPINAS. Disponível em: <http://www.musicasuzuki.com.br/index.html>. Acesso em: 12 fev. 2010.

Página em português do Centro Suzuki de Campinas, liderado pela Dr[a]. Shinobu Saito, que traz informações importantes sobre filosofia Suzuki, material didático, orquestras e conjuntos, papel dos pais, entre outras coisas.

INTERNATIONAL SUZUKI ASSOCIATION. Disponível em: <http://www.internationalsuzuki.org/>. Acesso em: 15 out. 2009.

Essa é a página da Associação Internacional Suzuki, que apresenta diversos *links* para outras páginas contendo a biografia de Suzuki, breve histórico do Método Suzuki, notícias, artigos e informações sobre congressos e eventos.

SUZUKI MUSIC. Learning with love. Disponível em: <http://www.suzukimusic.org.au/>. Acesso em: 15 out. 2009.

Essa é a página da Associação Suzuki da Austrália. O interessante dessa página é justamente o ***link*** com informações para pais e alunos Suzuki. Vale a pena conferir.

LITTLE BLUE SCHOOL. Disponível em: <http://www.littleblueschool.com/labels/suzuki.html>. Acesso em: 15 out. 2009.

Essa página é, na verdade, um ***blog*** de uma professora Suzuki, que apresenta vídeos e textos sobre sua experiência.

Referências

BENZAQUÉN, Adriana S. **Encounters with wild children**: temptation and disappointment in the study of human nature. Montréal and Kingston: McGill-Queen's University Press, 2006.

BRATHWAITE, Augustus. Suzuki training: musical growth or hindrance? **Music Educators Journal**, v. 75, n. 2, p. 42-45, 1988.

BROWN, Tom E. **What are the effects of using the Suzuki "mother tongue" approach on learning achievement in seventh grade geography?** Dissertation (Master's of Secondary Education) – University of Southern Indiana, 2006.

CAREY, Tanya. Report of Brazil. **American Suzuki Journal**, v. 24, n. 4, p. 21, 1996.

COSTANZA, Peter; RUSSELL, Timothy. Methodologies in music education. In: COWELL, Richard (Ed.). **Handbook of research on music teaching and learning**. Reston: Menc Press, 1996. p. 498-508.

DUKE, Robert. Teacher and student behavior in Suzuki string lessons: results from the International Symposium on Talent Education. **Journal of Research in Music Education**, v. 47, n. 3, p. 293-307, 1999.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

ERICSSON, Anders; CHARNESS, Neil. Expert performance: its structure and acquisition. **American Psychologist**, v. 49, p. 725-747, 1994.

FINK, Lorraine. Suzuki remembered: in commemoration of his 100th birthday. **American String Teacher**, v. 38, n. 4, p. 36-40, 1998.

FRASER, Caroline. Latin American update. **American Suzuki Journal**, v. 26, n. 1, p. 25-27, 1997.

GALVÃO, Afonso. A questão do talento: usos e abusos. In: VIRGOLIM, Angela M. R. (Org.). **Talento criativo**: expressão em múltiplos contextos. Brasília: Ed. da UnB, 2007.

GARDNER, Howard. **Art education and human development**. Los Angeles: Getty, 1990.

_____. **As artes e o desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997 [1994]. Original inglês.

_____. **Inteligências múltiplas, a teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000 [1983]. Original inglês.

GARNER, Alison Maerker. Music for the very young. **Teaching Music**, v. 16, n. 2, p. 28-30, 2008.

GARSON, Alfred. Learning with Suzuki: seven lessons answered. **Music Educators Journal**, v. 56, n. 6, p. 64-154, 1970.

GERLING, Fredi. Suzuki: o 'método' e o 'mito'. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 47-56, 1989.

HARGREAVES, David; ZIMMERMAN, Marilyn. Teorias do desenvolvimento da aprendizagem musical. In: ILARI, Beatriz (Org.). **Em busca da mente musical**: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção. Curitiba: Ed. da UFPR, 2006. p. 231-269.

HERMANN, Evelyn; MCSPADDEN, Joseph. Shinichi Suzuki: a biographical sketch. **American Suzuki Journal**, v. 26, n. 2, p. 52-55, 1998.

JORGENSEN, Harald. Instrumental early: is an early start a key to success? **British Journal of Music Education**, v. 18, n. 3, p. 227-239, 2001.

_____. Student learning in higher instrumental education: who is responsible? **British Journal of Music Education**, v. 17, n. 1, p. 67-77, 2000.

KUZMICH, Natalie. Repetition, Suzuki, minimalists, and Zen. **Canadian Music Educator**, v. 49, n. 3, p. 6-7, 2008.

LOURO, Ana Lúcia. Método Suzuki: repertório e imitação criativa. **Em Pauta**, Porto Alegre, *n.* 12/13, p. 79-88, 1996/1997.

LUZ, Cleci C. G. **Violinistas e método Suzuki**: um estudo com egressos do Centro Suzuki de Santa Maria. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

MACMILLAN, Jenny. Ideas for group lessons. **Piano Professional Magazine**, v. 13, n. 1, p. 20-21, 2007.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

MARK, Sharon. Controversial aspects of the Suzuki approach. **Piano Professional Magazine**, v. 13, n. 1, p. 11-13, 2007.

O'CONNOR, Kate. Suzuki in schools. **Piano Professional Magazine**, v. 13, n. 1, p. 14-16, 2007.

O'NEILL, Alice Ann Mary. **Parent as home teacher of Suzuki cello, violin, and piano students**: observation and analysis of Suzuki practice sessions. 110 f. Thesis (Doctor of Musical Arts in the Graduate School) – Ohio State University, Columbus, 2003.

PENNA, Marco Antonio. **Método Suzuki em Santa Maria**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 1998.

PERKIN, Marianne Murray. Return to Matsumoto. **American String Teacher**, v. 58, n. 1, p. 21-27, 2008.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: N. Fronteira, 1966.

SAITO, Shinobu. The hundred year friendship treaty between Brazil and Japan. **American Suzuki Journal**, v. 24, n. 4, p. 23-25, 1996.

SHEHAN, Patricia. Major approaches for music education. **Music Educators Journal**, v. 72, n. 1, p. 26-31, 1986.

SLOBODA, John. **A mente musical**: a psicologia cognitiva da música. Londrina: Eduel, 2008 [1983]. Original inglês.

SUZUKI, Shinichi. **Educação é amor**: um novo método de educação. 2. ed. Santa Maria: Imprensa Universitária, 1983 [1969]. Versão inglesa do original japonês.

_____. **Nurtured by love**: a new approach to education. New York: Exposition Press, 1969. Original japonês.

SUZUKI, Shinichi; GRILLI, Susan. An interview with Dr. Shinichi Suzuki at the Talent Education Institute, Matsumoto, Japan, on April 18, 1991. **International Review of Education**, v. 38, n. 5, p. 547-551, 1992.

TRAINOR, Laurel. Are there critical periods for musical development? **Developmental Psychobiology**, v. 46, n. 4, p. 262-278, 2005.

TURPIN, Douglas. Kodaly, Orff, Dalcroze and Suzuki: application in the secondary schools. **Music Educators Journal**, v. 72, n. 6, p. 56-59, 1986.

VIEIRA, Carlos Alberto. The Suzuki method in Brazil: the first eighteen years. **American Suzuki Journal**, v. 32, n. 4, p. 72-73, 2004.

YOSHIHARA, Mari. **Musicians from a different shore**: Asians and Asian Americans in classical music. Philadelphia: Temple University Press, 2007.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Capítulo 7

Gertrud Meyer-Denkmann

Uma educadora musical na Alemanha pós-Orff

Jusamara Souza

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Jusamara Souza *é doutora e mestre em Educação Musical pela Universidade de Bremen (Alemanha), licenciada em Música e Artes pela mesma instituição. Possui graduação em Instrumento – Piano pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Desde 1997 é professora adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), atuando no Programa de Pós-Graduação em Música. Foi presidente da Associação Brasileira de Educação Musical (Abem) nos períodos de 2001-2003 e 2003-2005. De 2002 a 2008 foi diretora da Editora da UFRGS. É pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com experiência na área de artes, ênfase em educação musical, atuando principalmente nos seguintes temas: educação musical, aprendizagem e ensino de música no cotidiano, sociologia da educação musical. É autora e coautora de vários livros de educação musical.*

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

7.1 O contexto da educação musical na Alemanha nos anos 1960 e 1970

É difícil falar da obra de Gertrud Meyer-Denkmann – educadora musical, pianista, compositora, aluna de Eduard Steuermann[1], John Cage[2] e Maurício Kagel[3], nascida em 1918 na Alemanha, considerada pelos críticos uma *Querdenkerin* ou uma *enfant terrible*[4] – sem imaginar o contexto sociocultural, estético e político de sua época.

Durante os anos 1960 e 1970 a educação musical alemã foi muito marcada pela discussão em torno da *Kritik des Musikanten* (Crítica aos musicantes) pelo filósofo Theodor W. Adorno (1991). Esse texto foi escrito em 1954, e traz, segundo Stroh (2002), quatro pontos-chave:

i. A continuação de ideologias e práticas na aula de música, no pós-guerra, que seguiam as orientações da época do Nazismo, ou seja, o canto mecânico de canções folclóricas nas escolas primária e secundária sem que a música se constituísse como uma disciplina, e sem que houvesse uma

[1] Eduard Steuermann (1892-1964), pianista ucraniano, estudou em Berlin com Ferrucio Busoni de 1912 a 1914. Participou de várias premières da obra de Schönberg, com quem estudou composição. Imigrou para os Estados Unidos em 1937. Foi professor no Philadelphia Conservatory of Music e na Juilliard School.

[2] John Cage (1912-1992), compositor norte-americano considerado, juntamente com Schönberg, um dos principais inovadores da música contemporânea.

[3] Maurício Kagel (1931-2008), compositor, diretor de orquestra e cenógrafo argentino, autor de composições para orquestra, voz, piano e orquestra de câmara, de numerosas obras cênicas, filmes e peças radiofônicas. É considerado um dos mais inovadores e interessantes compositores pós-seriais e de música eletrônica do final do século XX. Imigrou para a Alemanha em 1957.

[4] Expressões que significam, literal e respectivamente, "uma pensadora transversal" e "uma criança terrível", no sentido de estar à frente de seu tempo e não seguir as normas convencionadas pela sociedade.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

formação específica de professores para tal. Adorno (1991) critica também a separação entre a "música pedagógica ou escolar" e a "música autêntica". Seu ataque à "música pedagógica", como uma música objetivada para apresentações, no estilo de Carl Orff, representa um esforço para se chegar a uma concepção emancipatória de educação musical que, na visão de Adorno, incluiria uma ocupação profissional com a "música artística" que fosse a mais avançada possível. Na prática, em vez de cantar e tocar instrumentos, ouvir e analisar obras musicais, passou a ser uma tarefa importante a ser praticada desde o início da formação musical.

ii. Uma vez que cantar músicas folclóricas e canções pedagógicas limitava o repertório, a concepção de uma educação perceptiva ou de uma educação auditiva passou a englobar toda a espécie de música e produção sonora na aula de música, incluindo a chamada *música popular*. Música passou a ser vista como um fenômeno social, por isso, os alunos teriam o direito de serem informados sobre o mundo em que vivem, de tomar suas próprias decisões e de desenvolver a autonomia de suas escolhas.

iii. Não faltaram também críticas aos métodos autoritários e restritivos de alunos e professores, quanto à concentração do repertório na chamada *música erudita*, de um lado, e de outro, o preconceito contra repertórios não europeus como, por exemplo, o jazz afro-americano. A concepção de Gertrud Meyer-Denkmann, com seu enfoque nos processos musicais em grupo e processos "libertadores" de experimentação sonora apresenta-se como uma resposta a esse modelo. Ao deixar que as crianças produzam suas músicas, inventem novos instrumentos e novos jeitos de lidar com instrumentos tradicionais, Meyer-Denkmann desenvolve um extraordinário potencial metodológico, criativo e antiautoritário para se trabalhar na aula de música.

iv. Adorno (1991) critica ainda o baixo nível intelectual, político e científico da pesquisa em educação musical no início dos anos 1950, uma vez que os professores de música não se dedicavam a ela; além disso, questiona a formação dos professores, em serviço, que se viam como artistas e não assumiam seu papel de sujeitos políticos responsáveis. Esse tipo de crítica aparece também nas primeiras análises de livros didáticos e tem uma repercussão nas diretrizes curriculares e programas de cursos universitários para a formação de professores de música.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Em relação à política educacional, na metade de 1960, a problemática da pré-escola torna-se o foco central das discussões educacionais da Alemanha. Preocupados com os avanços tecnológicos da Rússia – o chamado *Sputnik-Schock* –, os alemães reformam o sistema de ensino, dando ênfase à pré-escola.

Esse interesse pelo desenvolvimento da educação no nível elementar pode ser compreendido a partir do contexto socioeconômico. Em relação aos aspectos políticos sociais a ênfase na educação pré-escolar, estava, de um lado, relacionada ao vínculo da educação com o setor produtivo e, de outro, ao déficit de mão de obra qualificada, que exigiu níveis maiores de formação. A qualificação da mão de obra deveria ser resolvida a partir de uma reforma, no setor educacional, que privilegiasse programas voltados para a pré-escola, para que o ensino infantil se iniciasse cada vez mais cedo.

Acrescenta-se a esses fatores os avanços de áreas como psicologia e sociologia, que defendiam programas compensatórios de educação tendo como objetivo dar aos alunos "chances iguais" e "educação para todos". As reformas curriculares e o fortalecimento da pré-escola deveriam, assim, contribuir para a justiça social numa sociedade moderna e eliminar as diferenças sociais. Nesse contexto, surgiram muitos programas e modelos que tentavam, de uma forma ou de outra, perseguir esses objetivos (Porttner; Liegle, 1973).

Influenciado por essa discussão das políticas educacionais, surgem também, nessa época, vários modelos e concepções pedagógicas, na área de música, centrados na ideia de que cada criança possui uma bagagem musical que poderia aflorar através de uma educação musical precoce e adequada. Entre eles pode-se mencionar: o Projeto Música na Pré-escola do departamento de pedagogia da Hochschule Niedersachsen, em Göttingen; o Modelo experimental de educação musical pré-escolar de Margrit Küntzel-Hansen[5], em Lüneburg; a Educação da percepção auditiva no jardim de infância, coordenado por Peter Fuchs[6], em

[5] Margrit Küntzel-Hansen (1928-), pedagoga musical, nasceu na Alemanha. Em 1966 fundou a Lüneburger Musikschule, onde desenvolveu seu modelo experimental de educação musical pré-escolar. Tem vários livros dedicados à prática musical com crianças. É professora honorária da Fachhochschule Nordostniedersachsen, pelo departamento área de música e musicoterapia. Mora na cidade de Lüneburg, no norte da Alemanha.

[6] Peter Fuchs, professor e pesquisador na área de Pedagogia da Música na Escola Superior Pedagógica de Karlsruhe, Alemanha. Por volta de 1970, desenvolveu juntamente com outros colegas – Willi Gundlach, Ulrich Günther e Gottfried Küntzel –, respectivamente das Universidades de Dortmund, Oldenburg, Lüneburg, um modelo de educação perceptivo-auditivo (*Auditive Wahrnehmungserziehung*).

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Karlsruhe; Crianças brincam com sons e tons de Lilli Friedemann[7], em Hamburg.

Em linhas gerais, esses modelos têm alguns pontos em comum: sensibilização perante a realidade sonora; desenvolvimento da capacidade criativa e de comunicação através da experimentação livre; descondicionamento musical, libertação de modelos pré-concebidos; utilização de um repertório amplo; utilização de outras formas de notação musical.

O que esses modelos trazem de inovador é o fato de se distanciarem das tradicionais tendências, à medida que descentralizam o canto, a educação rítmica e a aprendizagem de instrumento. Outra característica destes, já no aspecto social, é que eles proporcionam a participação de todos, em grupo ou isoladamente, e dentro das possibilidades musicais de cada indivíduo.

Muitos desses modelos para a aula de música, que tinham como objetivo o desenvolvimento da criatividade musical, são publicados pela Universal Edition de Viena na *Roten Reihe*[8], uma série voltada para a didática da música contemporânea. Em especial, podem-se mencionar as publicações de Lili Friedemann (1967), Gertrud Meyer-Denkmann (1970, 1972) e John Paynter e Peter Aston (1972 [1970]). Para os autores, a publicação desses materiais tratava, em primeiro lugar, de conscientizar os alunos para as composições contemporâneas, os experimentos sonoros e a improvisação. O objetivo era, sobretudo, ampliar e criar uma nova relação com o mundo sonoro incluindo não apenas fenômenos tradicionais, mas também atuais e futuros.

Ressalta-se que esses autores não eram os únicos interessados na orientação da educação musical para a música nova. Havia uma série de professores de música que também colecionavam suas primeiras experiências com princípios de composição e improvisação utilizados na música de vanguarda. Em 1971, Maurício Kagel produziu, com um grupo de pedagogos musicais, nos Cursos de Música Nova, em Colônia,

[7] Lilli Friedemann (1906-1991), violinista e pedagoga musical alemã, iniciou, nos anos 1960, experimentos com material musical não convencional, passando a se dedicar à improvisação, publicando mais tarde várias obras. Foi aluna de Carl Flesch (violino) e Paul Hindemith (harmonia). Em 1964, fundou o grupo Ring für Gruppenimprovisation (Círculo para a improvisação em grupo), trabalhando o tema sob os aspectos artísticos, pedagógicos e terapêuticos.

[8] Tradução: Série Vermelha. Essa série tinha um formato 22cm x 22cm e as capas eram padronizadas na cor vermelha, daí o seu nome.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

instrumentos originais para crianças. Também, desde o ano de 1967, a Editora Universal de Viena dedicava-se a publicar modelos didáticos de composição para escola de compositores como os de Georg Self (1969 [1967]), Roman Haubenstock-Ramati (1970), Otto Karl Mathè (1972) e Raymond Murray Schafer (1971 [1969]), entre outros.

Meyer-Denkamn acompanhou e conviveu muito de perto com o desenvolvimento da música nos anos 1950 e 1960. A participação nos festivais de Darmstadt e Colônia mostra sua inquietação criativa nesse tempo. Ela trabalhou com aqueles que representaram a vanguarda musical da Alemanha pós-guerra: Stockhausen, Cage, Kagel, Nam June Paik, Schnebel entre outros. Esses encontros e trabalhos conjuntos, por vários anos influenciaram profundamente suas convicções pedagógico-musicais e sua práxis.

7.1.1 Gertrud Meyer-Denkmann no Brasil

A obra de Meyer-Denkmann teve uma repercussão muito importante, tanto na Alemanha quanto em outros países, como Holanda, Suíça, Suécia, Grécia, Inglaterra, Portugal, Índia e Estados Unidos, devido aos cursos ministrados pela autora durante a década de 1970. No Brasil, seu trabalho foi pouco difundido. Em 1988, como parte da dissertação de mestrado, a autora deste capítulo analisou sua concepção e propostas para a educação musical comparadas a outros modelos do mesmo período (Souza, 1988). Além de examinar suas publicações e outros materiais, teve a oportunidade de conhecê-la pessoalmente e ouvi-la como pianista em vários recitais, alguns deles dedicados à obra de John Cage. Ainda, em 1991, publicou um resumo da concepção pedagógica de Meyer-Denkmann no artigo *Modelos de educação musical na Alemanha*, na Revista *Opus* (Souza, 1991). Mais recentemente, Lorenzi (2007) destacou o enfoque composicional dado por Meyer-Denkmann no ensino de música, ao investigar processos de composição musical vinculados ao registro sonoro e produção de CD.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

7.2 Pedagoga, musicóloga e intérprete

1918-1940: Os primeiros anos de formação

Gertud Meyer-Denkmann nasceu no dia 1 de março de 1918, na cidade de Oldenburg, na Alemanha. Com sete anos de idade inicia seus estudos de piano e, em 1993, aos 15 anos, conclui o seu curso de órgão. Seu pai, um artesão reconhecido, que inclusive participava de um coro, não concordava que Gertrud seguisse a carreira de musicista, para ele, uma carreira que não oferecia sustento. Mesmo assim, ela não se deixa influenciar, e segue para Bremen, para estudar no Conservatório. Na década de 1940, conclui sua formação superior, tendo uma formação musical abrangente que incluía o Exame de Estado[9] como organista e regente de coro, o Exame de Estado para Pedagogia Musical, além de ter atuado, também, como pianista (ver Schicke, 1997).

1940-1991: A performance e seu envolvimento com a Música Nova

Ainda na década de 1940, faz um aperfeiçoamento em piano sobre a música nova e experimental com Eduard Steuermann e David Tudor, em Nova Iorque. Em 1956, passa a estudar composição com Karl Heinz Stockhausen e Maurício Kagel, em Darmstadt. Seu interesse pela musicologia teve início nessa época, quando ouviu uma entrevista no rádio com Stockhausen, um precussor da "nova música". Ela teria ficado tão impressionada, que chega a lhe escrever uma carta solicitando um encontro. Além de Stockhausen, o seu trabalho recebeu influências de seu encontro com John Cage e Maurício Kagel, com quem, igualmente,

[9] Trata-se do *Staatliche Examen*, uma das modalidades de conclusão do curso de Graduação na Alemanha.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

deu concertos na Alemanha e fora do país. A partir de 1957 passa a atuar nos cursos de Composição da Música Nova em Darmstadt e nos cursos de música contemporânea, em Colônia. Seu interesse por tal repertório levou-a a dar concertos com orquestras e grupos dirigidos por Stockhausen, Kagel, Cage, entre outros. Participou também de vários programas de rádio e TV na Alemanha (Radio Bremen, NDR, WDR, ZDF, entre outras) fazendo resenhas, documentários e palestras sobre suas atividades pedagógico-musicais.

1958-1991: Encontros com John Cage

Um destaque especial dado por Gertrud Meyer-Denkmann, em seu *site* pessoal, são os registros fotográficos de seus encontros com John Cage, recebendo-o em sua casa pela primeira vez, em 1958; no festival Bremen Musica Nova, em 1982; acompanhando-o em discussões na Universidade de Oldenburg, também em 1982. Ela se encontrou e trabalhou com Cage, além de outros, que pertencem à vanguarda musical do pós-guerra, como mencionado em vários de seus depoimentos. Meyer-Denkmann coloca-se, assim, como uma testemunha ocular da história da música e de suas transformações nos anos 1950 e 1960. Segundo ela, a "força criativa" desse período teria modificado profundamente sua concepção e práxis de educação musical (Meyer-Denkmann, 2007).

1970-2002: Atuação no ensino básico e superior

A partir de 1970, Meyer-Denkmann dedica-se intensamente à educação musical. Seu primeiro livro, intitulado *Klangexperimente und Gestaltungsversuche im Kindesalter: Neue Wege einer musikalischen Grundausbildung*, publicado em 1970 pela Universal Edition (UE), é um marco na educação musical alemã. Devido ao fato de Gertrud Meyer-Denkmann ter, desde cedo, dado aulas particulares, ela se interessou pela didática da música. Acreditava que a maioria dos livros didáticos da época tratava as crianças como "débeis mentais". Daí o seu interesse em desenvolver uma obra própria sobre uma concepção experimental e interdisciplinar da música (Schicke, 1997).

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

De 1971 a 1974, Meyer-Denkmann atuou como docente nas Escolas Superiores de Música de Düsseldorf e Colônia, ministrando disciplinas das áreas de Educação Musical, Teoria da Música, Estética da Nova Música e Música de Câmara Experimental. No período de 1976 a 1979, ela atuou também como docente na Escola Superior de Música de Bremen. Em 1975, tornou-se Docente na Universidade de Oldenburg, onde atuou até se aposentar. Desde 1984 também atuou como docente na Universidade de Bremen (Helms; Schneider; Weber, 1994, p. 154).

Em 1988, Gertrud Meyer-Denkmann recebeu o título de Doutor *Honoris Causa*, pela Universidade de Oldenburg. Em 19 de dezembro de 1997, em uma entrevista ao jornal *Nordwest-Zeitung*, Meyer-Denkmann declarou que o trabalho com estudantes ainda lhe dava muito prazer, por lhe permitir participar no atual desenvolvimento da área. Defende a proposta de se trabalhar com arte de uma forma interdisciplinar e se posiciona contra toda e qualquer visão limitada e reducionista da arte (Schicke, 1997). Sua dedicação ao ensino de música e sua atuação lhe renderam, em 2002, o prêmio de Cultura da Oldenburgischen Landschaft. Em 2008 comemorou seus 90 anos, o que foi festejado pela imprensa.

7.2.1 Produção musical e pedagógica

Paralelo à sua atuação pedagógico-musical como professora e pesquisadora na Alemanha, Gertrud Meyer-Denkmann, na década de 1970, ministrou vários cursos em outros países como Holanda, Suíça, Suécia, Grécia, Inglaterra, Portugal, Índia e nos Estados Unidos, divulgando uma nova visão de Educação Musical.

Sua produção bibliográfica é composta de vários livros e artigos escritos em alemão[10]. Além da produção bibliográfica, destaca-se sua participação em vários programas de rádio, especialmente no período entre 1961 a 1964.

[10] Uma lista completa de sua produção encontra-se disponível no *site*: <http://www.gmd.uni-oldenburg.de/GertrudMeyer Denkmann-Bibliographie.pdf>. Alguns textos estão disponíveis em: <http://www.gmd.uni-oldenburg.de/texte.htm>.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

A obra fundamental de Gertrud Meyer-Denkmann, intitulada *Klangexperimente und Gestaltungsversuche im Kindesalter: Neue Wege einer musikalischen Grundausbildung* (Experimentos sonoros e improvisação na infância: novos caminhos para uma educação musical básica), de 1970, foi traduzida e adaptada para as escolas inglesas em 1977 por Elizabeth Paynter e John Paynter com o título *Experiments in sound: new directions in musical education for young children* (Experimentos sonoros: novas direções na educação musical para crianças pequenas) e publicada pela *Universal Edition*. Mais tarde, em 1990, a referida obra foi traduzida para o grego, e publicada pela Edition Orpheus Σ. & Μ. Νικολαιδης com o título Πειραματίσμοι στον ηχο <<ηχόχρωματα>> (Gertrud Meyer-Denkmann, 2010).

O trabalho com relatos de vida ou autobiográficos impõe a questão trazida por Arfuch (1995, p. 3, tradução nossa), "de quantas maneiras se conta uma vida?". Para essa autora, biografias são sempre uma construção que inclui a "vivência pessoal", "os rumores do discurso social, as reiterações que alguém encontra aqui e ali sem poder identificar a procedência" (Arfuch, 1995, p. 18, tradução nossa). Por essa razão, valeria uma recomendação. No livro autobiográfico *Zeitschnitte meines Lebens mit neuer Musik und Musikpädagogik 1950-2005* (Fragmentos de minha vida com a nova música e pedagogia da música 1950-2005), Gertrud Meyer-Denkmann (2007) descreve seus contatos com a música nova, como participante do desenvolvimento estético e musical em 1950, na Alemanha pós-guerra. Ela relata desde sua participação nos cursos de férias de Darmstadt até as experiências mais recentes de palestras e publicações. Meyer-Denkmann detalha seu envolvimento com a música contemporânea e suas possibilidades para uma nova educação musical, a qual teria como um dos principais desafios a experimentação e a criação musical a partir de ações sonoras. Os itens a seguir detalham essa concepção, procurando contextualizá-la, analisá-la e mostrar algumas possibilidades de aplicação na prática.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Proposta pedagógica

7.3 Fundamentos, teses e aspectos característicos

Apoiada nas novas teorias do desenvolvimento e psicologia infantil, Gertrud Meyer-Denkmann propõe em sua concepção pedagógico-musical: (i) ampliar a capacidade de percepção e sensibilidade artística; (ii) promover a autorrealização no campo das relações sociais; (iii) desenvolver as capacidades criativas e o pensamento crítico-produtivo; (iv) preparar para uma diferenciação crítica e consciente da oferta musical (Meyer-Denkmann, 1972, p. 62).

Como mencionado, Meyer-Denkmann apresenta sua concepção completa no livro *Klangexperimente und Gestaltungsversuche im Kindesalter* (1970). Este livro é organizado em três capítulos. No primeiro capítulo, *Wahrnehmung und Auffassung von Klang und Gestalt im Kindersalter – Psychologische Erkenntnisse und methodische Konsequenzen*, a autora se ocupa com a "problemática do comportamento da criança pequena em relação à percepção e conceito de som, forma, tempo e suas consequências metodológicas para o ensino de música. No segundo capítulo, *Zur Praxis des Unterrichts*, a autora descreve a prática da aula de iniciação musical e investiga as possibilidades sonoras de instrumentos e voz. São descritas várias atividades com diferentes materiais e instrumentos, incluindo a voz humana, através de diversas manipulações. No terceiro capítulo, finalmente, ela descreve experiências sonoras e estruturais *(Klangexperimenten und Gestaltungsversuche),* que têm como foco central a descoberta do som pela criança como "material bruto", associada a processos de audição e notação musical. Na época, o livro foi considerado muito progressivo por várias editoras de livros didáticos. Isso, também, porque acompanha o livro um disco de 45 rotações, com gravações originais de improvisações feitas com crianças de quatro a dez anos de idade. Os exemplos são distribuídos em seis faixas: (i) agrupamentos; (ii) funções das vozes; (iii) ritmos para movimento (Lado A); (iv) ruídos e sons; (v) comportamentos (vocal); (vi) comportamentos (instrumental) (lado B).

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Gertrud Meyer-Denkmann tenta percorrer caminhos na formação musical básica, nos quais considera novas possibilidades sonoras – "o atual meio ambiente sonoro" – como elementos da música nova entendida como a música contemporânea do século vinte:

> *O caráter processual de novas composições, o qual dissolve a obra documental fechada para um livre desenvolvimento sonoro, bem como o acento no procedimento experimental, no qual o intérprete sustenta sua própria decisão, remetem para uma concepção pedagógica correspondente.* (Meyer-Denkmann, 1970, p. 7, tradução nossa)

Meyer-Denkmann deduz sua concepção didático-musical apoiada nos fundamentos psicológicos sobre a percepção e compreensão de som e forma na idade infantil.

> *A psicologia educacional reconhece, hoje, que talento não é primariamente e somente uma predisposição herdada; que habilidades especiais não aparecem somente por causa do gérmen que se desenvolve, mas que as duas (talento e habilidade) são definidas pela maneira e pela medida e do quanto uma experiência de aprendizagem é oferecida a uma criança.* (Meyer-Denkmann , 1970, p. 5, tradução nossa)

O foco central de seu trabalho pedagógico-musical está na descoberta do som como "material bruto" pela criança, apoiada no ouvir e registrar aquilo que se ouve. Meyer-Denkmann refere-se às pesquisas acerca das manifestações de crianças pequenas sobre o som e afirma que "para uma criança de até sete anos de idade, o som é primariamente uma expressão dos campos da vivência e da ação" (Meyer-Denkmann, 1970, p. 8, tradução nossa). Nesse ponto, sua concepção diferencia-se de numerosos "métodos" que colocam em destaque o treinamento de melodias e ritmos. Assim, ela amplia o repertório comumente utilizado e vislumbra outros aspectos da educação musical.

De acordo com Meyer-Denkmann, a fala e o som constroem uma unidade para a criança:

> *A variedade de possibilidades de expressar sons e falas, consoantes e vogais, ruídos, sons mistos e tons introduzidos com o mesmo peso, corresponde não apenas à vivência natural e à necessidade de expressão espontânea de uma criança, mas também conduz, se introduzida com sentido, a uma maior diferenciação*

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

> *sonora. Além disso, esse ampliado campo da audição e expressão possibilita, desde o início, o contato com um novo material sonoro da música contemporânea.* (Meyer-Denkmann, 1970, p. 9, tradução nossa)

Ainda segundo Meyer-Denkmann (1970, p. 6, tradução nossa), uma ocupação instrumental permite "um conhecimento mais distanciado e objetivado do fenômeno musical do que o canto, que para a criança fica mais emocional e vinculado ao texto". Essa tese, de acordo com Halmos (1977, p. 17), pode levantar dúvidas, uma vez que, justamente porque o canto é emocional e vinculado à letra, ao texto, preencheria uma função importante na socialização musical de crianças.

Considerando que uma criança sempre vive numa determinada realidade social e cultural, e que ela tem que se adaptar a isso, para Meyer-Denkmann, a aula de música recebe uma tarefa de "tirar, conduzir, arrancar a música de todo e qualquer estreitamento e unilateralidade, seja a limitação ao cantar e brincar, tocar, a separação de música escolar ou 'pedagógica' e música autônoma ou a separação de música tradicional e música nova." (Meyer-Denkmann, 1970, p. 5, tradução nossa).

A autora exige, portanto, uma proposta didática abrangente na qual não haja nenhuma limitação do fazer música. Ao contrário, a música deve ser vivenciada em todos os seus aspectos. Meyer-Denkmann é da opinião de que as crianças, já muito cedo, devem ser confrontadas com "música complexa". O chamado *conteúdo didático apropriado a crianças* significa subestimá-las em relação à sua capacidade de absorção e aprendizagem.

Ela advoga que uma aula com crianças pequenas requer uma necessária elementarização. Mas, nesse processo, é fundamental que não se perca de vista uma formação musical objetiva. Meyer-Denkmann compreende o elementar como "um princípio de estrutura básico, que também é, ao mesmo tempo, fundamental e complexo". Nesse contexto, poderiam ser evitadas "uma simplificação e uma redução no nível elementar (pré-escola)". Em sua opinião, "uma elementarização tem que estar relacionada na organização do currículo com as estruturas psicológicas e da percepção e inteligência das crianças, e partir do global, que é construído e diferenciado da correspondende capacidade de abstração da criança" (Meyer-Denkmann, 1974, p. 42, tradução nossa).

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

É notável que Meyer-Denkmann, em sua concepção, não utiliza o conceito de "improvisação", mas sim os conceitos de "ações experimentais" ou "experimentos sonoros", entre outros. Dessa forma, ela consegue, segundo Köneke (1982, p. 283), uma relativa definição daquilo que se entende como promoção de capacidades criativas. Nessa mesma direção, Packheiser (1985, p. 39) escreve que o modelo proposto por Meyer-Denkmann desenvolve as capacidades que são indispensáveis para a improvisação.

A atividade musical que possibilita o desenvolvimento da capacidade individual é, na concepção de Meyer Denkmann, "uma atitude experimental diante da realidade sonora". Mas tal atitude acontece somente quando é dada às crianças a possibilidade de "por meio de procedimentos libertadores (seja por meio de gritos, barulhos, ruídos, livres movimentos, até mesmo da destruição de materiais) desconstruir as agressões e pressões sonoras causadas pelo ambiente" (Meyer-Denkmann, 1970, p. 10, tradução nossa). Essas ações experimentais, realizadas precocemente, contribuiriam não apenas para a ampliação do campo da audição, mas também ampliariam a área vocal e desenvolveriam, com isso, a fantasia sonora produtiva dos alunos.

Como mencionado, essa proposta de iniciação musical é fruto das ideias pedagógicas difundidas na década de 1960 e 1970. Nesse quadro, é importante destacar os avanços das ciências afins como a psicologia e da estética desse período que impregnam uma ideia de educação musical com crianças pequenas. Também podemos constatar as influências dos movimentos sociopolítico e econômico que vislumbraram o fomento da educação pré-escolar como uma solução para qualificar a educação então oferecida nas escolas.

7.3.1 Na prática

Para introduzir as ações de experimentação sonora na iniciação musical com crianças, Meyer-Denkmann sugere uma série de exercícios práticos. A criação e a realização de ações sonoras poderiam incluir: como os sons se comportam uns em relação a outros, como, por exemplo, por imitação ou contraste, se aproximando ou se opondo, enfim, o que um som tem a ver com o outro: se eles se transformam, se adensam, se diluem, ou se eles se misturam. A autora acredita que crianças pequenas, em determinadas proporções, conseguem realizar essas atividades, porque elas se relacionam com as maneiras próprias delas reagirem, em forma de ações concretas.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Segundo Meyer-Denkmann os experimentos sonoros não devem ser treinados e dirigidos, mas ao contrário eles devem ser desenvolvidos a partir das reações do próprio grupo. Na idade pré-escolar, apenas uma ação sonora aberta, sem regras fixas, é possível dar certo. As atividades podem ser gravadas e colocadas para as crianças ouvirem e avaliarem. Com esse procedimento, as crianças têm a oportunidade de lançar um olhar para o seu fazer musical e treinar a sua capacidade de julgamento (Meyer-Denkmann, 1970, p. 20). Para comparação com outras obras musicais, a autora sugere a audição de trechos de composições que tenham estruturas musicais semelhantes.

Para a autora um problema central do nível elementar é a questão de como introduzir a notação musical, ou seja, de que forma as crianças podem reconhecer e escrever música? Segundo a sua concepção, as crianças utilizam símbolos e desenhos criados por elas mesmas, que no início se apresentam como vestígios ou pistas de movimentos sonoros. Dessa forma, as crianças reconhecem que um som ou uma sequência de tons podem ser transcritos, e que aquilo que elas perceberam do som pode ser registrado.

Inicialmente, Meyer-Denkmann não leva em conta a altura e duração absoluta. Ela considera um erro introduzir a notação musical por meio de notinhas infantilizadas, com notas mágicas coloridas ou com a fixação de cores para a altura dos sons. Para ela, cada simplificação infantil significa "uma negação do desenvolvimento da inteligência infantil" (Meyer-Denkmann, 1974, p. 42, tradução nossa).

Outros aspectos destacados por ela são: a voz e o instrumento. A voz é para Meyer-Denkmann, o mais elementar e o mais importante instrumento, pois possui uma gama de possibilidades de exploração que incluem tanto sons como ruídos. Não só fonemas são trabalhados, mas textos especiais "que são adequados para uma voz falada e que trazem em sua forma a possibilidade de trocar suas sintaxes e, eventualmente, suas palavras permitindo às crianças brincar com os textos" (Meyer-Denkmann, 1970, p. 17, tradução nossa).

Nas vivências experimentais com instrumentos, é importante que cada instrumento seja considerado, primeiramente, como fonte sonora. O objetivo não é procurar o tom "belo" e "perfeito", porém a experiência, como e onde um instrumento soa, e como, com o que e através do que um som se constrói (Meyer-Denkmann, 1970, p. 12, tradução nossa).

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Na prática instrumental, Meyer-Denkmann utiliza tanto os instrumentos tradicionais – como, instrumentos de madeira, corda e percussão – como objetos sonoros – cocos, garrafas, bambus. O instrumental não deve ficar restrito a jogos de sinos e pauzinhos rítmicos. A crítica, portanto, de que seria um instrumental dispendioso para as vivências sonoras e experimentais, conforme expressou Halmos (1977), não se justifica. Nessa concepção, o foco não está no instrumento; Meyer-Denkmann se interessa mais pelos comportamentos em relação à produção sonora. Por isso, ela destaca também a necessidade de sensibilizar as capacidades sensório-motoras que são empregadas para se tocar um instrumento.

Por fim, é importante ressaltar que a aula de música na concepção de Meyer-Denkmann deve ser um reflexo da realidade social e cultural. Por isso, ela é contra toda limitação, seja a sua redução em canto e instrumento, a separação entre canto escolar e música autônoma, ou a divisão em música tradicional e nova música. Em outras palavras, a criança, desde muito cedo, deve ser confrontada com a música "complexa", pois ela é capaz de perceber, tanto no nível emocional quanto no físico, a dimensão formal de movimento e pausa, efeito do som ou ordem espaço-temporal.

Sala de aula

7.4 Experimentos e experiências musicais

As ideias de Meyer-Denkmann podem ser aplicadas à realidade brasileira mesmo considerando as dificuldades como a falta do professor especializado e o número elevado de crianças (25 ou mais) nos jardins de infância. As atividades apresentadas a seguir são adequadas aos diversos contextos escolares e não escolares e às diferentes faixas etárias. Antes de começar as atividades, vale observar algumas indicações importantes.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

O primeiro aspecto para um trabalho efetivo nos moldes da proposta de Meyer-Denkmann é o entendimento do conceito de experimentação sonora (*Klangexperimente*). Como a própria autora escreve em seu livro *Struktur und Praxis neuer Musik im Unterricht: Experiment und Methode* (Estrutura e práxis da música nova em sala de aula: experimento e método): "Não se trata apenas de pegar as categorias musicais e compreendê-las, mas também de poder trabalhar com elas para que elas se tornem experiências musicais próprias" (Meyer-Denkmann, 1972, tradução nossa). Trata-se, então, de um agir produtivamente com a música desde as primeiras experiências práticas.

Para Rodrigues (2005, p. 2), "definir 'experimentação em música' pode ser tão complicado como definir 'música'". Afinal como o autor questiona, "o que é que tem em comum os discursos musicais dos autores referidos por Nyman no seu livro 'Experimental Music – Cage and Beyond' e, por exemplo, Hermeto Pascoal, John Elliot Gardner ou Uri Caine?", ou, "como é possível que um mesmo autor, por exemplo, Steve Reich, seja 'experimental' em 'Pendulum Music' e muito pouco em 'City Li'" (Rodrigues, 2005, p. 3), ou ainda:

> *Como se explica que, para muitos, "experimentação em música" tenha implícita a produção de resultados artísticos herméticos, para públicos reduzidos e especializados, e ao mesmo tempo, um mesmo autor (por exemplo, Schaffer, Pierre ou Murray, tanto faz) explorando as suas ideias "experimentais", possa produzir uma experiência de envolvimento e agrado das massas?*

Olhando esses e outros exemplos, é possível pensar, como Rodrigues (2005), que "experimentação em música" possa ser "muitas coisas diferentes, o que substancia a necessidade de produzir um (qualquer) quadro de referência, sob o risco de transformar aquilo que poderia ser um interessante exercício intelectual e sensorial num número arriscado de malabarismo linguisticofilosoficomusicológico." Por isso, o importante é que a experimentação "contribua para a criatividade, para a inovação, para a emergência de novos aspectos na criação/interpretação/fruição musical" (Rodrigues, 2005, p. 3).

Um quadro de referência destacado por Meyer-Denkmann (1996) é a inclusão de três elementos fundamentais no processo de comunicação musical (da criação à fruição): o compositor, o intérprete e o público. Nesse modelo, a comunicação entre cada um desses elementos faz-se através de meios e ferramentas que incluem, entre outros, a notação musical e os instrumentos musicais, que devem ser conhecidos por todos.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

7.4.1 Experimentos sonoros

Experimento sonoro 1

Escolha vários materiais e instrumentos que produzam som como latas, chocalhos, pauzinhos, caxixi, reco-reco, platinelas, tambores, flautas, apitos, dentre outros que os alunos também possam criar. Para um aquecimento e apresentação do grupo, solicite que cada um possa mostrar o seu "instrumento", procurando descobrir as várias possibilidades de executá-lo para que produza sons. Após uma primeira experimentação livre, que pode ser individual e depois em grupo, sugerir algumas ações que possam ser trabalhadas com os instrumentos tais como: bater, chacoalhar, esfregar, soprar, jogar no chão, entre outras. Essas ações podem ser combinadas com tipos de comportamentos, como, por exemplo: apressado, nervoso, alegre, displicente, raivoso, com força, decidido, lento etc. Cada uma dessas ações pode ser trabalhada, modificando a dinâmica (sons mais fortes, mais suaves), o andamento (mais rápido, mais lento) ou a duração (sons mais curtos, sons mais longos). Os experimentos sonoros podem ainda ser combinados com movimentos. Por exemplo, caminhar e chacoalhar, correr e percutir, saltar e jogar os instrumentos. Por fim, os experimentos podem ser organizados em uma situação ou vinculados a um acontecimento. Por exemplo, representação de eventos da natureza (o vento, a chuva, a água etc.), situações sonoras urbanas (no tráfego, na rua etc.). Com os instrumentos, os alunos tentam imitar esses sons de uma maneira "naturalística".

Experimento sonoro 2

Para exercitar a comunicação e reação entre os alunos, trabalhe com atividades que exijam a reação do grupo, Cada aluno escolhe um instrumento. Um aluno começa a tocar o seu instrumento, por exemplo, friccionando com os dedos a pele de um tambor. Um outro "responde" propondo com o seu instrumento um som contrastante, por oposição. O jogo pode seguir até que todos "entrem na roda". Uma variante desse experimento sonoro é que todos possam "responder" ao instrumento que se inicia, não por contrastante, mas tentando imitá-lo, mesmo que a materialidade dos instrumentos (por exemplo, madeira ou metal) seja diferente. O importante é treinar o diálogo musical entre os alunos e a percepção auditiva. A atividade pode ser feita também com pares, dois a dois, que reagem um ao outro de uma maneira contrastante ou semelhante.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

7.4.2 Introdução à notação musical

Reconhecer as propriedades dos sons e suas funções é uma tarefa que pode ser objetivada através de representações gráficas ou de determinados tipos de notação musical. Aquilo que os alunos ouvem pode estar representado no papel, utilizando folhas grandes, no caso de crianças menores, giz de cera ou canetas coloridas. O contrário também pode ser feito: a partir dos registros gráficos, os alunos podem executar com a voz ou instrumentos. Dessa forma, pode ser analisado se a notação é suficientemente clara e se está de acordo com o que foi ouvido. A notação depende da capacidade de abstração. Por isso, para crianças menores, é recomendável a audição e registro do fenômeno sonoro como um todo e, também, de algumas partes, como, por exemplo, intervalos isolados. A alteração de timbre, entre outros, pode ser registrada com o auxílio de cores diferentes. Os exercícios de notação musical sugeridos não devem ser compreendidos no sentido da notação musical tradicional, mas sim como o registro das "pistas sonoras" do que os alunos captam. Essa atividade serve como um exercício preparatório para a grafia tradicional.

7.4.3 Experimentação com voz e instrumento

O contexto da experimentação será o de uma ventania: quanto mais forte o vento sopra, mais as folhas se movimentam. Organize dois grupos de alunos. Um grupo tratará de representar o vento e outro tratará de reagir de acordo com a intensidade proposta pelo primeiro. Para os sons e ruídos podem ser utilizados instrumentos convencionais ou não, e a voz. Várias ações podem ser combinadas, como tamborilar com os dedos nos tambores, imitando a chuva, ou emitir consoantes que simulem o ruído das folhas.

Desenvolver com os alunos os agrupamentos sonoros que mostrem princípios de organização estrutural ou uma sequência de eventos sonoros que são definidos conscientemente. Esse trabalho pode ser realizado individualmente ou em grupo. Trabalhar também com pausas, silêncios e interrupções. Essas estruturas sonoras podem ser registradas e executadas pelo grupo.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Para saber mais

Obras básicas

MEYER-DENKMANN, Gertrud. **Experiments in sound: new directions in musical education for young children**. Wien: Universal Edition, 1977.

_____. **Grenzübergänge zwischen Musik, Kunst und den Medien heute**. Oldenburg: Verlag, 2005.

_____. **Kassettenrekorderspiele und Tonbandproduktionen**: Modelle und Projekte für den Unterricht. Regensburg: Bosse, 1984. (Bosse-Musik-Paperback 24).

_____. **Klangexperimente und Gestaltungsversuche im Kindesalter**: neue wege einer musikalischen grundausbildung. Wien: Universal Edition, 1970. Rote Reihe 11.

_____. **Struktur und Praxis Neuer Musik im Unterricht**: Experiment und Methode. Wien: Universal Edition, 1972. Rote Reihe 43.

_____. **Zeitschnitte meines Lebens mit neuer Musik und Musikpädagogik 1950-2005**. Hofheim: Wolke Verlag, 2007.

Site

GERTRUD MEYER-DENKMANN. Disponível em: <http://www.musik.uni-oldenburg.de/gmd>. Acesso em: 10 fev. 2010.

A *homepage* está dividida em cinco partes principais: informações biográficas *(Biographisches)*; alguns exemplos de seu trabalho músico-pedagógico *(Musikpädagogik);* bibliografia *(Bibliographie)*; textos de sua autoria *(Texte)* e contatos *(Impressum)*. Serve como um bom material de consulta, com interessantes *links* como, por exemplo, remissões à obra de John Cage. Vale também conferir o acervo fotográfico disponível.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Dissonanzen**: Musik in der verwalteten Welt. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 1991.

ARFUCH, Leonor. **La entrevista, una invención dialógica**. Buenos Aires: Paidos, 1995.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

FRIEDEMANN, Lilli. **Instrumentale Kollektivimprovisation als Studium und Gestaltung Neuer Musik**. Wien: Universal Edition, 1967. Rote Reihe 7.

HALMOS, Endre. **Die musikpädagogische Konzeptions Zoltan Kodalys im Vergleich mit modernen curricularem Theorien**: ein Beitrag zur komparativen musikpädagogik. Wolffenbüttel: Möseler, 1977.

HAUBENSTOCK-RAMATI, Roman. **Ludus musicalis**: modelle 1-6 für Spielmusikgruppen. Wien: Universal Edition, 1970. Rote Reihe 15.

_____. **Ludus musicalis**: modelle 7-12 für Spielmsuikgruppen. Wien: Universal Edition, 1970. Rote Reihe 16.

HELMS, Siegmund , SCHNEIDER, Reinhard; WEBER, Rudolf (Ed.). **Neues Lexikon der Musikpädagogik**. Kassel: Bosse, 1994.

KÖNEKE, Hans Wilhelm. Methoden der Improvisation. In: SCHMIDT-BRUNNER, Wolfang; ABEL-STRUTH, Sigrid. **Methoden des Musikunterrichts**. Mainz: Schott's Söhne, 1982.

LORENZI, Graciano. **Compor e gravar músicas com adolescentes**: uma pesquisa-ação na escola pública. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MATHÈ, Otto Karl. **Wege zu Jazz und Pop-Musik**. Wien: Universal Edition, 1972. Rote Reihe 9.

MEYER-DENKMANN, Gertrud. **Bibliographie Gertrud Meyer-Denkmann**. Disponível em: <http://www.gmd.uni-oldenburg.de/bibliographie.htm>. Acesso em: 15 fev. 2010.

_____. Das Elementare und seine Elementarisierung im Musikpädagogischen Prozess. In: ABEL-STRUTH, Sigrid (Ed.). **Musik und Bewegung im Elementarbereich**. München: Kösel, 1974. p. 28-44.

_____. **Klangexperimente und Gestaltungsversuche im Kindesalter**: Neue Wege einer musikalischen Grundausbildung. Wien: Universal Edition, 1970. Rote Reihe 11.

_____. **Struktur und Praxis neuer Musik im Unterricht**: Experiment und Methode. Wien: Universal Edition, 1972. Rote Reihe 43.

_____. **Wege zur Vermittlung Neuer Satztechniken**. Saarbrücken, 1996. Palestra realizada na Hochschule für Musik Saar – University of Music.

_____. **Zeitschnitte meines Lebens mit neuer Musik und Musikpädagogik 1950-2005**. Hofheim: Wolke Verlag, 2007.

PACKHEISER, Stephan. Improvisation im musikalischen Anfangsunterricht: Zu den theoretischen Grundlagen in der musikalischen Früheziehung. Bremen: [s.n.], 1985.

PAYNTER, John; ASTON, Peter. **Klang und Ausdruck**: modelle einer schöpferischen Schulmusikpraxis. Wien: Universal Edition, 1972 [1970]. Rote Reihe 51. Original em inglês

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

PORTTNER, I.; LIEGLE, W. Vorschulische Erziehung in der Bundesrepublik. In: Zimmer Jürgen (Ed.). **Curriculumentwicklung im Vorschulbereich**. München: Piper, 1973. Band 2.

RODRIGUES, Paulo Maria. A experimentação na música: estudos de caso. In: ENCONTROS ALCUTUR, 2., 2005, Faro. Disponível em: <http://www.alcultur.org/imagens/anos_anteriores/2005_pdf/Paulo%20Maria%20Rodrigues.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2010.

SCHAFER, Raymond Murray. **Die Schallwelt in der wir leben**. Wien: Universal Edition, 1971 [1969]. Original inglês. Rote Reihe 30.

SCHICKE, Sabine. Immer den eigenen Weg verfolgt: **Musikwissenschaftlerin Gertrud Meyer-Denkmann zählt zu den "Querdenkerinnen"**. 1997. Disponível em: <http://www.gmd.uni-oldenburg.de/nwz-artikel.htm>. Acesso em: 8 abr. 2010.

SELF, George. **Neue Klangwelten fur die Jugend**. Wien: Universal Edition, 1969 [1967]. Original inglês. Rote Reihe 1.

SOUZA, Jusamara. Modelos de educação musical na Alemanha. **Opus**, Goiânia, v. 3, n. 3, p. 12-21, set. 1991.

_____. **Zur vorschulischen Musikerziehung der 60er und 70er Jahre in der Bundesrepublik Deutschland**: Ausgewählte Modelle. (Master-Abschluss in Musikerziehung) – Unveröffentliche Examensarbeit, Bremen, 1988.

STROH, Wolfgang Martin. **Entwicklung eines Konzepts kritischer Musikerziehung**. 2002. Disponível em: <http://home.arcor.de/zf/zfkm/stroh1.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2010.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Capítulo 8

John Paynter

A música criativa nas escolas

Teresa Mateiro

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Teresa Mateiro *é Ph.D. em Filosofia e Ciências da Educação – Educação Musical pela Universidad del País Vasco (Espanha), mestre em Educação Musical e licenciada em Educação Artística com habilitação em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É professora do Departamento de Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) desde 1995. Durante o ano de 2008 realizou pesquisa a nível de pós-doutorado na Lund University (Suécia).Como pesquisadora, tem desenvolvido pesquisas na área da formação docente, privilegiando temas como prática pedagógica, programas curriculares, práticas musicais escolares e estudos transculturais em educação musical. Atualmente é professora da Escola de Música, Arte e Teatro da Örebro University (Suécia). É autora de diversos artigos publicados em periódicos científicos, capítulos de livros e livros de educação musical. Foi membro da Diretoria da Associação Brasileira de Educação Musical (Abem) durante o período de 2001 a 2005.*

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Ideias

8.1 A educação dos sentimentos

John Paynter[1], compositor e professor, é reconhecido internacionalmente pelo trabalho que desenvolveu em escolas inglesas, propondo e defendendo um fazer musical criativo nas aulas de música. Ao longo de sua vida profissional, questionou, experimentou, sistematizou e registrou suas ideias, suas convicções e seus projetos concretos para o ensino de música na educação escolar. Seu pensamento fundamenta-se, por um lado, nas ideias educativas características do início do século XX, tendo como alicerce pedagógico os princípios de liberdade, descoberta e individualidade e, por outro, acompanha a revolução musical dos compositores de sua época.

[1] Agradeço a John Paynter pela leitura deste capítulo e suas importantíssimas contribuições, e à Escola de Música, Teatro e Artes da Universidade de Örebro – Suécia, que proporcionou um encontro pessoal entre John Paynter e esta autora.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

8.1.1 A música nova

As reações para elaborar uma "nova música" surgem no início do século XX, como resposta a circunstâncias históricas socialmente determinadas. A tecnologia toma conta do cenário mundial. Compositores fazem pesquisa de ruídos, utilizam sons eletrônicos e sons do cotidiano em suas obras. Pierre Schaeffer, compositor e engenheiro francês, reconhecido como o primeiro a utilizar fitas magnéticas em seus trabalhos, lidera, a partir de 1951, o Grupo de Pesquisas de Música Concreta da Radiodifusão e Televisão Francesa, atraindo compositores como Karlheinz Stockhausen[2] (Alemanha), Pierre Boulez[3] (França) e Olivier Messiaen[4] (França).

John Cage, por sua vez, na América do Norte, utiliza procedimentos e práticas semelhantes, tornando-se conhecido por suas propostas de música de acaso ou música aleatória e o uso não convencional de instrumentos. Ele descobre o piano preparado, ou seja, ao fixar objetos, como, por exemplo, parafusos, borrachas e madeiras, entre as cordas do piano, o timbre original do instrumento é alterado, resultando em novas possibilidades sonoras. Cage explora tanto o som resultante do teclado do piano como os sons extraídos da caixa de ressonância.

Schaeffer, Stockhausen, Boulez, Messiaen, Varèse[5] e Cage são apenas alguns exemplos de compositores que rompiam com o passado, inserindo materiais, técnicas, ferramentas e novos métodos à música. Novos valores artísticos e estéticos entram em vigor. O som e o silêncio são reestruturados, a tecnologia eletrônica é incorporada como um meio de fazer música, qualquer fenômeno sonoro é considerado fonte de criação

[2] Karlheinz Stockhausen, compositor alemão (1928-2007), reconhecido internacionalmente por seus trabalhos de música contemporânea e suas inovações na música eletroacústica, música aleatória e composição seriada.

[3] Pierre Boulez, compositor e regente francês (1925-). Foi um dos precursores da música clássica eletrônica e da música por computador, tendo sido um dos principais representantes do serialismo integral com Stockhausen e outros compositores.

[4] Olivier Messiaen, compositor, organista, professor e ornitologista francês (1908-1992). Sua imensa produção musical teve, entre outras influências, o canto dos pássaros, a música japonesa, aspectos espirituais, serialismo integral; e compôs também para o instrumento eletrônico *Ondas de Martenot* (ver capítulo 5).

[5] Edgar(d) Varèse (1883-1965), compositor estadunidense nascido na França. Considerado um dos mais audazes compositores da música nova durante o século XX. Em uma de suas obras (*Amériques*), incluiu o instrumento *Ondas de Martenot* (ver capítulo 5).

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

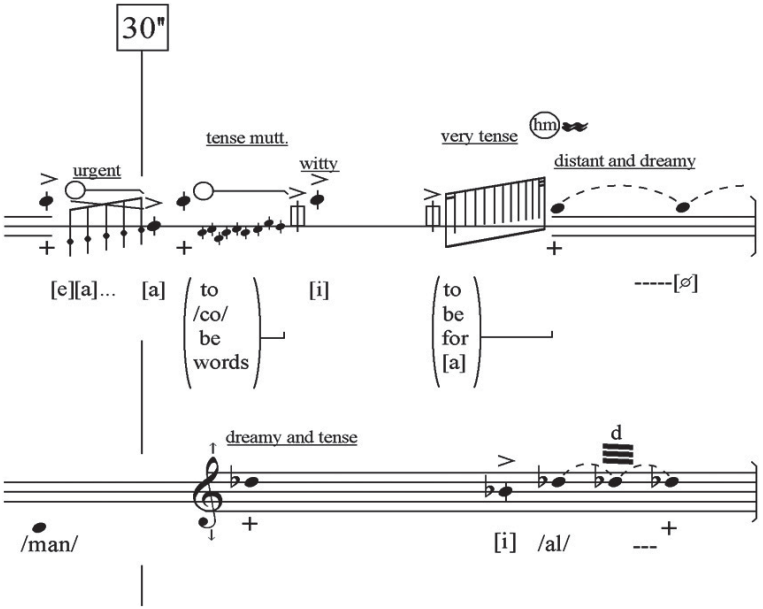
musical, impõe-se o aprendizado da pesquisa sonora, surge uma nova atitude frente à capacidade de escuta e cria-se uma nova notação para escrever música. O papel da arte, do artista e do público é questionado.

Essas ideias são adotadas por Paynter em suas aulas, adaptando-as e criando possibilidades para que os alunos possam se expressar a partir de diferentes fontes sonoras e se sentir compositores de vanguarda. Dessa forma, questiona o ensino de música nas escolas inglesas, que até então privilegiava a transmissão de informações acerca da teoria musical e história da música. O fazer música acontecia através do canto em grupo, e para aqueles que tocavam instrumentos havia um espaço extracurricular para a prática instrumental. O número e a qualidade musical de bandas e orquestras eram bastante significativos.

Curiosamente, não são os professores de música, mas os compositores que lideram esse movimento do ensino de música nas escolas. São estes que produzem materiais didáticos com o objetivo de desenvolver a criatividade musical das crianças e jovens. Na Inglaterra, durante a década de 1970, além de Paynter e Aston (1970), também George Self (1970) e Brian Dennis (1970); na Alemanha, Gertrud Meyer-Denkmann trabalha na mesma linha (ver capítulo 7 deste livro). No Canadá, Murray Schafer há dez anos já havia escrito os livros *The Composer in the Classroom* e *Ear Cleaning*, trabalhos de educação musical resultante de vários anos (ver capítulo 9 deste livro).

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Figura 8.1 – Exemplo de notação musical contemporânea: Luciano Berio[6], excerto de "Sequenza III" (1966), para voz feminina

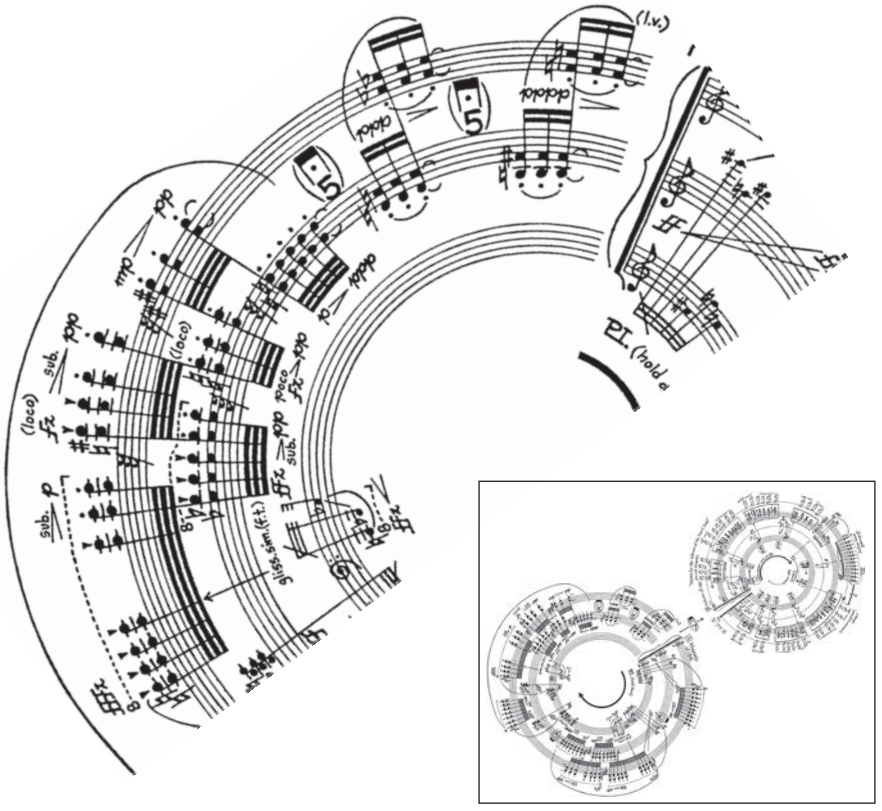


Fonte: Berio, 1968, p. 6.

[6] Luciano Berio (1925-2003), compositor italiano. Foi pioneiro na música eletrônica e ficou conhecido por seus trabalhos experimentais, destacando-se a *Sinfonia* para vozes e orquestra (1968) e a série de obras para instrumento solo intitulada *Sequenza*.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora Intersaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Figura 8.2 – Exemplo de notação musical contemporânea: George Crumb[7], excerto de "Twins Suns", "Makrokosmos"



Fonte: Crumb, 1973, p. 10.

[7] George Crumb, (1929-), compositor norte-americano conhecido por explorar sons incomuns. *Makrokosmos* é composta por 12 peças dispostas em três grupos de quatro movimentos. *Twins Suns*, assim como os outros dois últimos movimentos de cada parte, são escritas em desenhos geométricos ou notação simbólica.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Vale lembrar que para a época de Paynter, esses, entre outros compositores, são considerados representantes da música contemporânea. Entretanto, a distância temporal dos compositores das vanguardas tardias do pós-guerra, nascidos na década de 1920, com os que nasceram na década de 1960, e estes como referências da prática da composição atual no ano de 2010, faz com que os anteriores sejam "históricos". Apenas para ilustrar, citam-se alguns nomes de compositores da primeira década do século XXI que estão criando música nova: Annette Schlüntz (Alemanha), Osvaldo Golijov (Argentina), Fernando Mattos, Denise Garcia e Sílvio Ferraz (Brasil), Tan Dun (China), Leo Brower (Cuba), John Adams (EUA), Kaija Saariaho (Finlândia), Pascal Dusapin e Michel Levinas (França), Klarenz Barlow (Índia), Brian Ferneihough (Inglaterra), Dai Fujikura (Japão), Lera Auerbach (Rússia).

8.1.2 A escola nova

A "educação liberal" entra em vigor a partir da segunda metade do século XX, quando os métodos pedagógicos começam a ser revisados por alguns educadores que questionavam a rigidez do ensino puramente expositivo e centrado na memorização dos conteúdos. A instrução musical já se tornara mais intensa, e esforços eram feitos para que esta não se restringisse apenas ao ensino do instrumento para alunos talentosos e para não ser um mero enriquecimento dos currículos escolares.

A nova educação baseada na natureza, na espontaneidade e na liberdade, centralizando-se na criança, bem como na importância dada à psicologia, está consequentemente associada às organizações e hierarquias naturais, humanas e cósmicas. De maneira geral, as propostas educacionais do século XX refletem tendências do século anterior: das doutrinas de Rousseau nasceu a "educação nova", fundamentada no interesse, que deu impulso direto à formação clara das concepções psicológica, sociológica e científica da educação (Carbonell Sebarroja, 2003 [2000]).

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Depois de Rousseau[8], o educador suíço Pestalozzi considerava o homem como um todo e defendia a vivência intuitiva antes de chegar aos conceitos; Froebel, o criador dos *Kindergarten* (jardins de infância), valorizava a atividade lúdica por perceber o significado funcional do jogo para o desenvolvimento sensório-motor; Herbart, foi o precursor de uma psicologia experimental aplicada à pedagogia (a educação da vontade) e Spencer acreditava que a educação, como tudo no mundo, era o resultado de um processo evolutivo, um progresso em que o ser revela suas potencialidades.

A "escola nova" tinha, então, como principais características: educação integral (intelectual, moral e cívica); educação ativa; educação prática, sendo obrigatórios os trabalhos manuais; exercícios de autonomia; vida no campo; coeducação; ensino individualizado. Opostamente ao intelectualismo da escola tradicional, as escolas novas valorizavam os jogos, os exercícios, as práticas de desenvolvimento da motricidade e da percepção que estimulassem as mais diversas habilidades. Voltam-se para a compreensão da natureza da criança.

Foi nesse contexto de pensamento liberal que se fundamentaram as ideias pedagógicas de Paynter. Com o objetivo de promover uma educação integral, ele argumentou que a música – assim como a ciência e as demais áreas artísticas – é algo para todos, não podendo ser apenas para alguns. O papel da música nas escolas não é o de formar instrumentistas, mas o de proporcionar o contato com a música através de experiências variadas e criativas. Em sua opinião, a execução musical é uma atividade essencial, porém, não abarca a totalidade da música. "O primeiro passo deve ser o entendimento do meio e seu potencial. Nós somente podemos descobrir isso através do experimento criativo" (Paynter; Aston, 1970, p. 7, tradução nossa).

É necessário permitir e estimular que o aluno expresse seus sentimentos e visão de mundo através de sons e silêncios. Os artistas, os poetas e os músicos retratam em suas obras imagens da natureza e situações da vida humana, entretanto, além disso, eles também projetam os seus sentimentos. A educação dos sentimentos deve permear a formação de técnicas específicas, pois sem ela as demais habilidades ficarão vazias. O espírito da descoberta, característica da sociedade do século XX, ajuda o desenvolvimento da sensibilidade considerando ser algo que o professor não pode ensinar aos seus alunos. Entretanto, o aluno,

[8] Para mais informações sobre Rousseau e outros pensadores, ver Palmer (2001).

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

se movido pela aventura da descoberta terá uma experiência única e pessoal, relacionando sentimentos, imaginação e invenção (Paynter, 1972; Mills; Paynter, 2008).

Primeiro escolhem-se os materiais – tintas, madeiras, pedras, palavras, movimentos, sons, entre outros – e a partir deles as ideias imaginárias tornam-se realidade (Paynter; Aston, 1970). A liberdade para explorar os materiais é essencial em qualquer arte, pois requer processos de seleção e rejeição, avaliação e confirmação em cada etapa da criação. Este é o processo proposto por Paynter para as aulas de música: para decidir que materiais usar, torna-se imprescindível aprender a descobrir o que os materiais podem fazer, para depois poder organizá-los em padrões rítmicos, melódicos e harmônicos, por exemplo, tendo como resultado a composição musical.

8.1.3 A música no currículo escolar e o currículo de música

Durante a década de 1970, John Paynter coordenou o projeto *Music in the secondary school curriculum* (A música no currículo do ensino médio[9]) com apoio do *The Schools Council for Curriculum and Examinations* (Conselho Escolar de Currículos e Exames). Esse é um órgão semiautônomo, não governamental que, entre outras funções, supervisiona o desenvolvimento do currículo escolar e os exames nacionais públicos para o ensino médio. Na Inglaterra e no País de Gales existiam duas modalidades de exames nacionais: (i) *Certificate of Secondary Education* – CSE (Certificado do Ensino Médio); e (ii) *General Certificate of Education* – GSE (Certificado Geral de Educação), exigidos ao final do ensino obrigatório, ou seja, o aluno com 16 anos prestava exame ao terminar o ensino médio. O CSE era destinado a alunos com mais habilidades "práticas" do que "acadêmicas", enquanto o GSE era para alunos com mais habilidades "acadêmicas". Essa avaliação era realizada aos 11 anos de idade, e os resultados mostravam detalhadamente as notas obtidas

[9] Tradução literal: A música no currículo da educação secundária. A educação secundária é equivalente, no Brasil, ao ensino médio, de acordo com a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Dessa forma, utilizaremos os termos *ensino médio* em substituição à *educação secundária* e, consequentemente, *ensino fundamental* em substituição à *educação primária*.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

por cada aluno nas disciplinas escolares. Os primeiros continuavam os estudos nas *Secondary Modern Schools* (Escolas Modernas de Ensino Médio) e os segundos no instituto denominado de *Grammar School* (Escola de Ensino Fundamental, Primeiras Séries). Mais tarde, em 1985, o *General Certificate of Secondary Education* – GCSE (Certificado Geral do Ensino Médio) substituiu as modalidades de exame anteriores.

Essa reestruturação dos exames nacionais aos 16 anos provocou um debate no país sobre a avaliação da aprendizagem dos alunos, sobre o papel da escola e, ainda, sobre as áreas de conhecimento que deveriam compor o currículo nacional. Assim, não só foi modificado o currículo do ensino médio, como também foram afetados o ensino fundamental e o ensino superior. Essas alterações ocorreram a partir de um debate colaborativo entre professores, investigadores e autoridades educativas, citando-se aqui o envolvimento de educadores como Swanwick, Vulliamy, Shepherd, Ross, entre outros (Cox; Hennessy, 2004). As secretarias de educação dos municípios ampliaram o acesso às aulas de instrumento e aumentaram o número de grupos de música de câmara e de orquestras juvenis fora do horário escolar. Os professores começaram a ouvir e a dar mais importância às composições das crianças.

Sem dúvida, os resultados dos projetos desenvolvidos nas escolas durante uma década influenciaram essas mudanças educacionais. Além do projeto coordenado por Paynter, durante o período de 1973 a 1983, que teve como objetivo avaliar a disciplina de música no ensino médio, promovendo o debate sobre o papel da música no currículo escolar, o Conselho Escolar apoiou também o projeto *Music Education of Young Children* (A educação musical de crianças pequenas) durante o período de 1970 a 1977 que visou aprofundar os conhecimentos sobre a aprendizagem musical das crianças e produzir material didático para os professores generalistas[10] que atuavam nas primeiras séries do ensino fundamental. Os resultados desse projeto foram publicados em uma série de livros intitulados *Time for Music* (Tempo para a música), destinada aos professores (Cox; Hennessy, 2004).

[10] Normalmente, são profissionais oriundos dos cursos de licenciatura em Pedagogia. Outras denominações como *professor unidocente*, *professor de classe* e *multidisciplinar* são também utilizadas no contexto educacional brasileiro.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Esses dois projetos construíram-se a partir de investigações anteriores, publicadas pelo Conselho Escolar em 1968, que indicavam o baixo *status* da música como disciplina escolar e a urgente necessidade dos professores encontrarem novas formas de desenvolver as atividades nas aulas de música. Conforme Cox e Hennessy (2004), mais tarde, em 1974, foi publicado pela *North West Regional Curriculum Development Project* – NWRCDP (Projeto de Desenvolvimento Curricular da Região Noroeste) o informe intitulado *Creative Music and Young School Leaver* (Música criativa e a evasão escolar[11]) apresentando propostas de atividades possíveis de serem realizadas em sala de aula, utilizando instrumentos simples. Tal informe era baseado nos aspectos criativos de fazer música.

A publicação dos resultados do projeto *A música no currículo da educação secundária*, coordenado por Paynter, tanto através de livros (Spencer, 1974; Paynter, 1981, citados por Glover, 2004 [2000]; Paynter, 1982) como de gravações em áudio e vídeo, apresenta uma significativa recopilação do trabalho musical desenvolvido pelos alunos nas escolas. Entretanto, apesar de o projeto tratar da avaliação da música, em geral, no ensino médio a ênfase incidiu sobre as atividades de composição, sendo amplo o registro dos estudantes criando, gravando e tocando suas próprias músicas. Esse projeto teve grande influência quando, em 1985, os critérios nacionais para os exames de música foram definidos e a composição foi reconhecida como área obrigatória. Assim, a composição, a execução e a audição passaram a ter a mesma importância nos programas curriculares de música dos diversos níveis escolares. Em 1995, por ocasião da revisão do Currículo Nacional de Música (Inglaterra)[12], essas atividades musicais foram separadas em duas Metas de Realização (*Attainment Targets*): (1) Execução e composição e (2) Audição e apreciação.

[11] A tradução deste livro também poderia ser *Música criativa e o jovem que abandona a escola*.

[12] Para mais informações, ver Pratt; Stephens (1995).

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

8.1.4 Paynter no Brasil

A obra de Paynter é conhecida no Brasil, sendo mencionada, descrita e analisada em artigos e livros de educação musical. Para ilustrar, cita-se, entre outros exemplos, o artigo de Santos (1994), no qual a autora estabelece um estudo paralelo entre quatro propostas de educação musical – Dalcroze, Orff, Paynter e Suzuki – e Fonterrada (2005), dedicando um capítulo de seu livro aos métodos ativos, dividindo-os em primeira e segunda geração, estando Self, Paynter, Porena e Schafer no último grupo. Entretanto, o acesso às ideias de Paynter e suas concepções sobre educação musical acabam por ser restritas, uma vez que seus livros e artigos não foram traduzidos para o português. Paynter nunca visitou o Brasil, apesar de ter sido convidado para um evento que acabou por não se realizar. Por sua vez, disseminou suas ideias através de palestras, seminários e cursos em países como Noruega, Dinamarca, Suécia, Finlândia, Islândia, Israel, Canadá, Estados Unidos, Holanda, Alemanha, França, Portugal, Espanha, Itália, Grécia, Suíça, Áustria, Polônia, Argentina, Jamaica e Nova Zelândia. A Itália foi o país estrangeiro onde mais trabalhou, tanto como professor quanto como pesquisador.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

8.2 Pensando, fazendo e escrevendo música e sobre música

1931: John Paynter nasceu em Londres, Inglaterra.

Décadas de 1950 e 1960: Início da carreira profissional

Depois de ter cumprido o serviço militar, Paynter iniciou sua carreira no magistério como professor generalista em uma escola de ensino fundamental, onde era também o responsável pelas aulas de música para as séries iniciais. Depois, durante muitos anos, foi professor em escolas de ensino médio. Durante 1967 e 1968 escreve, juntamente com Peter Aston, o primeiro livro, intitulado *Sound and Silence: Classroom Projects in Creative Music* (Som e silêncio: projetos criativos para a sala de aula), que acabou por ser publicado em 1970. Nesse livro, Paynter e Aston registraram o trabalho desenvolvido por eles como professores de música nos últimos dez anos em escolas de ensino fundamental e médio e em centros de formação docente. Discutiram as razões do porque estudar música e redefiniram o lugar da música no currículo escolar. Em 1969, Paynter iniciou sua carreira acadêmica no Departamento de Música da University of York, na Inglaterra.

Décadas de 1970 e 1980: Produção de material

Em 1972 publicou o livro *Hear and Now: An Introduction to Modern Music in Schools* (Ouvir aqui e agora: uma introdução à música moderna nas escolas), no qual descreveu as experiências práticas desenvolvidas nas escolas a partir da utilização da música contemporânea. Em 1974 publicou *The Dance and the Drum* (A dança e o tambor), tendo como coautora Elizabeth Paynter. Esse livro relata uma série de projetos de música, dança e teatro. Também durante a década de 1970, Paynter produziu materiais didáticos para professores, destacando-se

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

os livros *Sound Tracks* (Pistas de som), publicado em 1978, e *All Kinds of Music* (Todos os tipos de música), um conjunto de quatro livros para as aulas de música no ensino médio. Os três primeiros – *Voices* (Vozes), *Moods and Messages* (Humores e mensagens) ***and Sound Machines*** (Máquinas de som) foram publicados em 1976 e o quarto livro – ***Sound Patterns*** (Padrões sonoros) em 1979. Cada livro é acompanhado pelo ***Teacher's Notes*** (Notas do professor) e por gravações de exemplos musicais. Durante o período de 1973 a 1983, Paynter coordenou o projeto ***Music in the Secondary School Curriculum*** (A música no currículo do ensino médio), publicando, em 1982, um livro com o mesmo título, apresentando os resultados encontrados no projeto desenvolvido durante dez anos em escolas inglesas. Em 1983, Paynter assumiu a chefia do Departamento de Música da University of York permanecendo no cargo até 1994. Em 1985 foi indicado como ***Order of the British Empire*** (OBE) (Ordem do Império Britânico) no ***Queen's Birthday Honours*** (em honra ao aniversário da Rainha) e homenageado pela ***Guildhall School of Music***. Durante 25 anos, Paynter foi o editor geral da Cambridge University Press, das séries ***The Resources of Music*** desde 1969 e ***British Journal of Music Education*** (Cambridge University Press), este último juntamente com Keith Swanwick durante o período de 1964 a 1997.

Décadas de 1990, 2000 e 2010: Projeção internacional

Em 1992, publicou o livro ***Sound and Structure*** (Som e estrutura) abordando as técnicas utilizadas na composição musical. Seus livros e artigos, incluindo programas para rádio e televisão, foram traduzidos para o alemão, holandês, italiano, japonês, espanhol e grande parte das línguas escandinavas. De 1983 a 2002, Paynter atuou como professor e pesquisador no Centro di Ricerca e di Sperimentazione per La Didattica Musicale em Fiesole, na província de Florença, na Itália. Em 1990, na Itália, coordenou um projeto de pesquisa de longa duração com professores de escolas e professores de instrumento. Em 1998, Paynter recebeu o PRS e ***Royal Philharmonic Society*** 'Leslie Boosey Award' por sua excepcional contribuição para a promoção da música contemporânea. John Paynter aposentou-se em 1994, entretanto, continuou produzindo e participando de seminários e encontros de educação musical. Dois exemplos recentes: em 2008 a Oxford University Press publicou o livro ***Thinking and Making*** (Pensando e fazendo), uma antologia de sua obra tendo Janet Mills e ele próprio como editores, e em novembro do mesmo ano, Paynter foi homenageado

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

na comemoração do 25º aniversário da revista ***British Journal of Music Education***, evento organizado pela editora Pamela Burnard da Faculty of Education, University of Cambridge, Inglaterra. John Paynter faleceu em 1ª de julho de 2010.

8.2.1 Produção musical e pedagógica

Paynter compôs peças para orquestra, coro e música de câmara. Entre as composições instrumentais, incluem-se uma sonata para piano, dois quartetos de corda, várias peças para piano solo, para dois pianos a oito mãos, e para piano e outros instrumentos. Entre as obras orquestrais e corais, nomeiam-se ***Galaxies*** para orquestra, sendo executada pela primeira vez em 1977; ***Four sculptures of Austin Wright*** para viola e orquestra; uma cantata sinfônica ***The inviolable voice*** para tenor, barítono e baixo solos, coro duplo e orquestra, tendo sido interpretada pelo ***Leamington Spa Bach Choir*** em 1980; ***God's Grandeur*** para soprano solo, coros, coro a capela, instrumentos de metal e órgão (obra encomendada pelo ***Toronto Mendelssohn Choir*** para a 80ª temporada do grupo em 1974); suítes corais e cantatas: ***Landscapes***; ***Sacraments of summer,*** interpretada pelo coral ***BBC Northern Singers***; ***May Magnificat,*** interpretada pelo coral ***Louis Halsey Singers***; ***Time after time***; ***Cantata for the Waking of Lazarus***; e uma ópera religiosa ***The voyage of St Brendan***, executada pela primeira vez em 1979 na ***Norwich Cathedral*** durante o ***Norfolk and Norwich Triennial Festival of Music and the Arts.***

A produção pedagógica de Paynter abrange livros, capítulos de livros, artigos e material didático. Os livros são: ***Sound and Silence*** (Som e silêncio), em coautoria com Peter Auston (Cambridge University Press, 1970); ***Hear and Now*** (Ouvir aqui e agora) (Universal Edition, 1972); ***The Dance and the Drum*** (A dança e o tambor), em coautoria com Elizabeth Paynter (Universal Edition, 1974); ***Music in the Secondary School Curriculum*** (A música no currículo do ensino médio) (Cambridge University Press, 1982); ***Sound and Structure*** (Som e estrutura) (Cambridge University Press, 1992*);* e ***Thinking and Making*** (Pensando e fazendo), em coautoria com Janet Mills (Oxford University Press, 2008). Na obra ***Companion to Contemporary Musical Thought*** (Guia para o pensamento musical contemporâneo) (Routledge, 1992), Paynter participou como Presidente do Comitê Editorial. Escreveu diversos artigos, individualmente e em coautoria, publicados principalmente em periódicos como ***International Journal of Music Education***, ***British Journal of Music Education*** e ***beQuadro***.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Entre o material didático encontram-se livros para professores como o ***All Kinds of Music*** (Todos os tipos de música) (Oxford University Press, 1976/1979) e ***Sound Tracks*** (Pistas sonoras) (Cambridge University Press, 1978) publicados na Inglaterra; ***Oss komponistar imellom: når barna gjer som Grieg*** (Compositores entre nós: quando as crianças compõem como Grieg) (Rikskonsertene, 1993) publicado na Noruega e ***Invenzioni Musicale*** (Invenção musical), sete projetos publicados na Itália (Musica Domani, 2002/2003).

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Proposta pedagógica

8.3 Pesquisar o sonoro para descobrir o musical

A proposta pedagógica de John Paynter está descrita, principalmente, em três livros: ***Sound and Silence*** (1970), ***Hear and Now*** (1972) e ***Sound and Structure*** (1999 [1992]). A fundamentação teórica dessas ideias encontra-se também em artigos publicados na revista inglesa ***British Journal of Music Education*** (Paynter, 1997b, 2000, 2002) e na revista italiana ***beQuadro*** (Paynter, 1997a). Nos livros anteriormente mencionados, o autor esclarece que os exemplos de atividades musicais que apresenta não são propostas de curso ou método a seguir, mas formas de pensar sobre como fazer música experimentando ideias, considerando que a principal característica da experiência artística é a criatividade[13]. Em um dos livros, Paynter (1999 [1992], p. 29. tradução nossa) ressalta:

[13] Criatividade é "a manifestação de um novo produto relacional que nasce, por um lado, do caráter único do individuo, e por outro, dos materiais, acontecimentos, pessoas e circunstâncias de sua vida" (Torrance citado por Paynter, 1999 [1992], p. 11, tradução nossa). Ver também Paynter (1977b).

> *O que aqui se expõe é uma visão de educação musical e não um método de ensinar música. Esta é precisamente uma área onde se devem evitar os métodos, porque eles são a antítese da mente criativa. Se você descobrir alguma vez que acabou de desenvolver um sistema para o ensino da composição, esse é o momento de desistir dele!*

A série de atividades descritas nos livros foi desenvolvida para estudantes de escolas de ensino fundamental e médio, centros de formação docente e universidades. Paynter (1972, 1999 [1992]; Paynter; Aston, 1970) espera que as linhas de trabalho propostas por ele possam inspirar o planejamento dos professores de música e/ou outras áreas, tanto para criar novas possibilidades quanto para adaptar as atividades às mais diversas situações educacionais. Tais experiências foram organizadas em projetos, podendo ser utilizados isoladamente sem seguir qualquer sequência. A duração destes depende do grupo de estudantes e da complexidade das atividades, podendo ser realizados ao longo de até três ou quatro semanas.

No livro ***Sound and Silence*** são apresentados trinta e seis projetos relacionados às tendências da música do século XX. Entre eles, encontram-se exemplos de música folclórica e popular, mas em sua maioria são peças de compositores contemporâneos clássicos. Paynter e Aston (1970) incluíram também exemplos de música infantil. Os primeiros vinte e quatro projetos são, essencialmente, para instrumentos. São propostos temas como, por exemplo: música e mistério, música e palavras, imagens na música, silêncio, música e drama, movimento e música, explorando instrumentos de corda, espaço e tempo, sons curtos e longos, explorando o piano, sons de palavras, notas, modos e sequências, música e números.

Os demais projetos, direcionados principalmente a estudantes de 11 a 15 anos de idade, são propostas voltadas para a música vocal e para a criação melódica e harmônica, concebidos de forma progressiva e podendo ser compreendidos como uma unidade. Essas atividades não são fechadas em si mesmas, sendo consideradas como experimentos criativos de exploração dos vários aspectos da técnica harmônica. Como exemplos de projetos, citam-se: heterofonia, descobrindo a harmonia, construindo um acorde, as tríades primárias, modos maior e menor, notas de passagem e notas auxiliares, suspensões, música noturna e peça de teatro.

É nesse livro que Paynter e Aston (1970) registram seus pensamentos e crenças a respeito da educação. Compreendem a criança como um ser criativo nato e, por isso, estimulam a criatividade propondo atividades

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

nas quais tanto o professor quanto o aluno têm uma participação ativa e relevante. Consequentemente, a concepção da "escolarização" passa da instrução à educação, na qual a transmissão e a aquisição de conhecimentos são substituídas pelos recursos naturais da criança – curiosidade, imaginação e criação.

Hear and Now é um livro sobre a música contemporânea nas escolas, encorajando os professores a fazer música durante as aulas, ultrapassando os limites da interpretação vocal e instrumental. Paynter (1972) introduz e apresenta as inúmeras possibilidades que a música contemporânea, ou a chamada *música nova*, oferece para a educação musical de crianças e jovens, fazendo, eventualmente, comparações com a música ocidental dos últimos setenta anos. Ressalta a imaginação, a ênfase no indivíduo e o material disponível como aspectos fundamentais no processo educacional em desenvolvimento durante o século XX.

Paynter (1972) propõe atividades para as aulas de música transformando-as em momentos de descoberta e expressão individual, exploração sonora e participação ativa de todos os alunos. O livro é acompanhado por um disco contendo os excertos das músicas mencionadas nos textos. Além disso, oferece uma lista comentada de obras musicais que podem ser utilizadas em sala de aula e uma lista de gravações, livros e artigos que fundamentaram o trabalho apresentado no livro. Ao mesmo tempo, essa lista foi elaborada com o intuito de oferecer um estudo sobre a música do século XX e sua aplicação nas escolas.

No livro *Sound and Structure*, por sua vez, Paynter (1999 [1992]) apresenta dezesseis projetos organizados em quatro partes. A primeira trata de explorar os sons da música e compreender como funcionam. Depois vem a organização desses sons em ideias, ou seja, como se podem transformar os sons em ideias musicais. A terceira parte é dedicada à técnica, uma vez que as ideias exigem o desenvolvimento de meios de controle artístico. E, por fim, somando todas as etapas é possível produzir peças musicais completas, estruturando assim o tempo. O livro é acompanhado por um disco contendo as gravações das obras citadas nos projetos.

Apesar de Paynter (1999 [1992]) sugerir a sequência – sons, ideias, técnica e tempo –, ele mesmo indica outras possibilidades de itinerários para os projetos. O principal objetivo é a exploração de processos e através de diferentes caminhos é possível a relação entre eles. Pode-se, por exemplo, iniciar com a análise de formas musicais existentes para depois passar aos projetos que exploram os mecanismos de controle.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Em seguida, ver como o pensamento musical chegou a esse ponto aproveitando as possibilidades de sons naturais e das ideias musicais. Nesse livro, o autor examina os processos de estruturações com o objetivo de tornar concretas as ideias e pensamentos musicais das crianças e jovens.

Pode-se dizer que o livro ***Sound and Structure,*** publicado em 1992 surge como uma continuidade do livro anterior ***Sound and Silence*** (1970). Paynter novamente argumenta a favor da criatividade como a base para o currículo de música e sustenta sua filosofia já defendida há vinte anos, reafirmando que a música é uma arte criativa em todas as suas formas, ou seja, em sua composição (inventar), execução (interpretar) e audição (refazer a música dentro de nós mesmos). Paynter, depois de ter apresentado ideias acerca da exploração sonora, em ***Sound and Structure*** elabora propostas didáticas que possam auxiliar os estudantes a desenvolver técnicas e estratégias para criar peças musicais claras, coerentes e completas. Em outros artigos, Paynter (1997b, 2000, 2002) discorre sobre as implicações teóricas e didáticas desse trabalho.

Não se encontra na obra de Paynter uma proposta pedagógica que defina a hierarquização de conceitos musicais ou a sequência temporal e linear de como deve ser estruturado o ensino de música. Para ele, "assim como a própria música, um currículo deve ter uma unidade essencial onde todos os elementos se relacionam de forma natural" (Paynter, 1999 [1992], p. 20, tradução nossa). Seu ponto de partida é a técnica de composição e, em consequência, o desenvolvimento da capacidade criativa do indivíduo. Para tanto, é necessário, acima de tudo, educar os sentimentos e despertar a imaginação, para depois desenvolver técnicas e habilidades. Entretanto, Paynter destaca a escuta criativa, a integração da música com outras áreas artísticas e a composição e a introdução da música contemporânea nas escolas como aspectos essenciais à educação musical.

8.3.1 Escuta atenta e criativa

Partindo do fato de que a música faz parte do cotidiano, Paynter (1999 [1992], p. 14, tradução nossa) afirma que a música se experimenta escutando, porém ressalta que "há diferenças entre o escutar e o simplesmente ouvir". O ouvir, como uma escuta passiva, é um fenômeno social que não supõe qualquer esforço para tentar compreender uma determinada peça musical. Por sua vez, o escutar pressupõe atenção e criatividade.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

A experiência de escutar atentamente conduz o ouvinte a um significado mais profundo da música e a escuta criativa exige um esforço de imaginação através do qual o mundo sonoro do compositor é reconstruído pelo ouvinte. Swanwick (1979, p. 43, tradução nossa) esclarece que o "ouvir é a primeira prioridade na lista para qualquer atividade musical" e o escutar é uma forma especial da mente que pressupõe a atenção, a audição e a compreensão estética como parte da experiência entre o objeto musical e o ato de ouvir[14].

Para Paynter (1972), cabe ao professor de música ampliar a capacidade auditiva de seus alunos. Ademais, acrescenta que a compreensão musical efetua-se mediante a experiência ativa tanto através da execução como da composição, não podendo limitar-se a uma experiência passiva, pois a participação e a apreciação são aspectos complementares de um mesmo processo. Para tanto, Paynter (1999 [1992]) propõe atividades de pesquisas sonoras através de técnicas e exercícios de escuta atenta. Alguns exemplos são dados a seguir:

- **Projeto 1**: Sons a partir do silêncio (Paynter, 1999 [1992], p. 33-38)

Ouvir e identificar sons da natureza, sons mecânicos e elétricos, sons gravados ou transmitidos eletronicamente, sons mais graves e mais agudos, padrões sonoros; escolher um som e imitar com a maior precisão possível utilizando a voz e depois gravar e comparar com o som original; ouvir durante trinta segundos e imitar a sequência de sons ouvida; representar um lugar em concreto criando sons e/ou representar com sons um lugar imaginário (paisagem sonora)[15]; anotar com precisão os sons ouvidos; ouvir exemplos de peças musicais que se utilizam desses recursos sonoros.

- **Projeto 3**: Sons encontrados (Paynter, 1999 [1992], p. 44-52)

Explorar sons de madeira, tocar esses sons em conjunto, separadamente, realizando um diálogo musical, três sons juntos que participem de uma discussão musical etc.; um grupo de cinco estudantes improvisa com esses sons; compor peças de estilos diferentes utilizando os sons de madeira encontrados; criar uma notação para essa peça; construir instrumentos musicais novos e criar peças musicais para eles, utilizando-os

[14] Ver também o conceito de audição musical ativa de Jos Wuytack, apresentada no capítulo 10 deste livro.

[15] Ver relação com o trabalho de Schafer (***soundscape***) no capítulo 9 deste livro.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

individualmente e em grupo. Ou ainda, a partir de gravações de sons que caracterizam um determinado ambiente (um mercado público, por exemplo), analisar e escrever as células rítmicas e as alturas concretas de fragmentos melódicos a fim de criar peças de colagem sonora. Trata-se de selecionar as qualidades musicais de alguns fragmentos e encontrar formas de os unir criando uma colagem abstrata[16]. Esses sons podem ser imitados com instrumentos e/ou vozes.

A partir de exemplos como esses, a experiência musical em sala de aula é constituída por momentos de audição (seleção de sons), reprodução (imitação de sons), avaliação (gravação e apreciação de sons), criação (improvisação e composição de peças), registro (criação da notação gráfica dos sons) e realimentação (audição e análise de outras músicas). Outro aspecto a ressaltar é que a abordagem pedagógica de Paynter faz uso tanto de recursos não convencionais como convencionais quando utiliza exemplos de obras musicais, notação gráfica, materiais sonoros, instrumentos musicais ou elementos de outras áreas artísticas.

8.3.2 Composição e música contemporânea

A possibilidade de renovar as propostas pedagógicas para as aulas de música veio precedida da produção musical das décadas de 1950 e 1960, com o desenvolvimento da música eletrônica. Paynter (1972) encontra na música contemporânea suporte para implementar suas ideias. Partindo do princípio de que a música se cria e se reproduz a partir de qualquer fenômeno sonoro e de qualquer fonte sonora, considera que todos podem fazer música. Por um lado, Paynter estimula todos os professores com formação musical ou mesmo sem tal formação a fazerem música e, por outro, propõe o envolvimento ativo de todos os estudantes em atividades musicais.

Paynter (1972, 1999 [1992]) ressalta a importância da liberdade para experimentar sons, o desenvolvimento da sensibilidade no processo educativo e o espírito da descoberta, característica da sociedade

[16] Ouvir, por exemplo, ***Cartão postal sonoro*** (Ilari, 2008).

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

do século XX. Entretanto, esclarece que o trabalho musical criativo não significa resultados não musicais e a experimentação como um fim. É importante que os alunos saibam que estão trabalhando para alcançar um determinado objetivo e dentro de um contexto compreensível. Por exemplo, compor dentro de uma gama limitada de alturas, ou para uma fonte sonora específica ou, ainda, inventar e construir instrumentos musicais completamente novos e compor pequenas peças para estes.

As composições dos alunos são consideradas por Paynter (1972, 2000) parte do repertório das aulas de música ao lado de outros exemplos. Elas são criadas, executadas, ouvidas e analisadas por todos. Esse contato imediato com a experiência musical, descobrindo sons, organizando-os, tocando e ouvindo não depende do conhecimento da linguagem musical tradicional ou de técnicas instrumentais específicas. Há muitas formas de se fazer música sem saber ler e escrever os códigos tradicionais e a música contemporânea abre caminhos nessa direção. Para Paynter (2000), compor música é uma atividade natural do ser humano.

Ainda que a proposta de educação musical de Paynter (1972) ocorra a partir da música contemporânea e seus elementos, o educador não deixa de utilizar, em suas aulas, outras referências de gêneros musicais, outras fontes sonoras, incluindo o uso de instrumentos musicais convencionais, dos sistemas modal e tonal ou, ainda, de padrões harmônicos e estruturais presentes na música tradicional. O trabalho em sala de aula realiza-se, de maneira geral, em grupo, promovendo a participação de alunos e a autodisciplina. O papel do professor é, antes de tudo, o de dar oportunidade de participação a todos, promover a iniciativa do aluno ao invés de propor atividades planejadas, enriquecer a experiência em sala de aula com variedade de material e reflexões acerca do realizado.

8.3.3 Integração da música com outras áreas artísticas

A discussão de Paynter (1970, 1972, 1999 [1992], 2002) sobre a música no currículo escolar remete, em primeiro lugar, a um debate mais amplo acerca do papel e do desafio das artes na educação fundamental e média. Para ele, a educação deve ter como principal objetivo a educação integral do indivíduo. Por um lado,

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

o currículo deve ter unidade, integrando todos os elementos que o constituem e, por outro, o professor, independentemente da área em que atua, deve contribuir para a educação geral de crianças e jovens, evitando o enclausuramento de sua área específica.

Existe uma tendência em elaborar e aceitar currículos com ênfase na aquisição de informações baseadas em fatos e descrições objetivas, antagonicamente a outras formas de conhecimento e de expressões, entre elas as tipificadas pela arte e pela música (Paynter, 1999 [1992]). As artes não têm o monopólio da criatividade, mas ultrapassam a aprendizagem linear tão característica das demais disciplinas curriculares, oferecendo aos estudantes oportunidades de descobrir, expressar e criar algo próprio. Certamente que em qualquer processo educacional há lugar para o treino de habilidades específicas, entretanto, a área de artes, mais do que qualquer outra área do currículo, deveria oferecer momentos onde todos os alunos pudessem participar de maneira própria, sem a necessidade de manter ou seguir rigidamente um programa previamente estabelecido (Mills; Paynter, 2008).

Paynter (1972) advoga pela adoção de formas criativas de aprendizagem em todas as áreas educacionais: **escrita-criativa, teatro-criativo, dança-criativa, música-criativa** etc. A escola deveria oferecer, aos alunos, modos criativos de aprender, fundamentados em métodos de artistas contemporâneos, que partem de três principais fatores: a imaginação, a individualidade e a exploração do material disponível. Os artistas não trabalham com regras, usam a imaginação, experimentam e adequam os materiais às suas ideias. Nesse sentido, Paynter (1972, p.10, tradução nossa) afirma que, "em termos de educação, esse tipo de atividade é da maior importância".

As aulas de música centradas no canto e na execução instrumental (interpretação e imitação personalizada), atividades tão importantes quanto outras, acabam por privar o envolvimento do aluno em um processo educacional mais amplo e global. Paynter (1972, 1984) propõe a integração da música com outras áreas como inglês, artes, matemática, entre outras, e vice-versa, através de projetos que envolvam diversos professores trabalhando em equipe e eliminando da educação os problemas da especialização. Tais projetos poderiam ser desenvolvidos durante semanas específicas, quando o horário escolar seria reorganizado de forma a proporcionar esse trabalho conjunto entre professores e alunos.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Nos projetos elaborados por Paynter, enumeram-se atividades integrando música e palavra, música e artes cênicas e visuais, música, gesto e movimento. Exemplos detalhados acerca desses projetos encontram-se no livro ***Sound and Silence*** (1970). Destaca-se também o trabalho realizado por Paynter em conjunto com Elizabeth Paynter concretizado no livro ***The Dance and the Drum*** (1974). Os autores apresentam uma série de projetos interdisciplinares para a sala de aula, onde a música e o teatro (palavras, movimento, música) são concebidos como uma forma de arte em si mesma.

Sala de aula

8.4 Experimentando ideias e materiais

As atividades propostas por Paynter podem ser adaptadas e aplicadas ao contexto educacional brasileiro, seja em escolas da rede pública ou privada de ensino, em conservatórios ou escolas livres de música, ou em cursos de formação de professores de educação musical oferecidos por instituições superiores de ensino. Tais atividades são apenas exemplos, ainda que extremamente válidos, não serão aqui descritos com o objetivo de tornarem-se modelos a serem rigorosamente imitados. Os exemplos proporcionam reflexão e estimulam a pensar e a reinventar a própria ação educativa de acordo com as circunstâncias que se apresentam. Também o repertório que é sugerido por Paynter, adequado ao seu momento e à sua realidade, pode ser substituído hoje por outros repertórios. Vale acrescentar que estudantes dos cursos de Licenciatura em Música, tanto no Brasil como na Suécia, com orientação desta autora têm experimentado as atividades que se descrevem a seguir, realizando-as, adaptando-as e refletindo sobre as alternativas possíveis para as aulas de música nas escolas.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

8.4.1 Projeto: Novos ouvidos

Esse projeto tem como objetivo romper com os modelos e as associações sonoras preconcebidas e, consequentemente, descobrir o significado artístico de uma nova obra. Paynter (1999 [1992]) discute a associação de determinados instrumentos musicais com tipos de música e as convicções do que é "belo" e "musical", assim como também o estilo e o gosto musical. Estimula a invenção (ver as coisas com outros olhos) e a imaginação (apresentar as coisas de outras formas), habilidades necessárias à atividade de composição. Adverte que não se trata de incitar a "anarquia musical", ao contrário, o trabalho para evitar o óbvio e o familiar exige cautela e conhecimento para perceber como unir e formar ideias distintas que possam tornar uma peça musical coerente e interessante.

O projeto, descrito em detalhes no livro ***Sound and Structure*** (1999 [1992]), será apresentado a seguir de forma resumida. Ressalta-se que as atividades podem ser realizadas em grupos e estão direcionadas a jovens e/ou adultos instrumentistas. Lembra-se também, como já mencionado anteriormente, que o número de aulas de um projeto pode variar, dependendo das necessidades e envolvimento do grupo de estudantes, do tempo disponível, entre outras variantes específicas de cada contexto.

i. Para instrumentistas solistas. Criar uma peça musical utilizando somente sons inesperados. Pensar em formas de reproduzir sons musicais distintos daqueles que normalmente se esperam do instrumento.
ii. Para quatro instrumentistas de corda, de preferência um quarteto. Ouvir alguns quartetos de corda clássicos ou do início do romantismo (por exemplo, Haydn, Mozart, Schubert ou Mendelsson) e ir anotando as características sonoras típicas. Pensar em formas de tocar os instrumentos, evitando essas características, e compor uma peça para um quarteto de cordas que tenha um novo som e que não se pareça a algo que tenha sido composto durante os séculos XVIII e XIX.
iii. Criar uma combinação sonora a mais improvável possível com três instrumentos que estejam disponíveis. Improvisar juntos, para averiguar as possibilidades musicais. Por fim, compor uma peça musical para esse tipo de som incomum.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

iv. Criar uma melodia que não seja "melodiosa"; criar uma peça musical para tambores que não seja "rítmica".
v. Criar uma peça para qualquer combinação de instrumentos de corda, sopro e teclado, na qual cada um desses instrumentos será tocado como se fosse um instrumento de percussão.
vi. Criar uma peça vocal utilizando as vozes como instrumentos de percussão. Em apenas um momento da peça as vozes produzirão sons que normalmente se espera delas.
vii. Ouvir e analisar obras como: ***Streepjes*** para quarteto de cordas (*2nd String Quartet*), composta em 1981 pelo compositor holandês Guus Jansen, e o *String Quartet in Four Parts* (Quarteto para cordas em quatro partes), composto pelo compositor americano John Cage em 1950.

8.4.2 Projeto: Música e palavras

Paynter (1970) propõe explorar os pensamentos e sentimentos dos estudantes por meio da redação de poesias e de sua relação com a música. Justifica que a maneira mais óbvia de comunicação entre as pessoas ocorre através das palavras e o ato de escrever dá clareza e organiza os pensamentos. "A poesia é um refinamento dos pensamentos" (Paynter, 1970, p. 43, tradução nossa) e a música tem o mesmo poder. Paynter elaborou esse projeto e experimentou diversas atividades com crianças e jovens de ensino fundamental e médio. Por sua vez, sob a orientação desta autora, estudantes brasileiros e suecos dos cursos de Licenciatura em Música também realizaram tais atividades, adaptando-as à cultura e aos recursos musicais disponíveis. As sugestões de atividades que seguem, para grupos de quatro ou cinco alunos, foram extraídas do livro ***Sound and Silence*** (Paynter; Aston, 1970), porém apresentadas aqui resumidamente. Trata-se de escrever uma poesia e compor uma peça musical tendo como tema ***reflexos***.

i. Listar "materiais" onde os reflexos são possíveis – espelhos, poças de água, superfícies reluzentes de madeira ou metal; e, em seguida, lembrar de lugares onde você viu o reflexo de seu rosto, por exemplo – janela do trem quando passa por um túnel ou nos espelhos distorcidos de um parque

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

de diversões. Que tipos de histórias vêm à mente? Discutir com o grupo e escrever uma poesia (uma por grupo ou uma por aluno).

ii. Ler o poema em voz alta e imaginar que será parte de um programa de rádio. Como passar a ideia e o efeito do reflexo para o ouvinte, utilizando música? Tentar traduzir as palavras em sons, criando uma atmosfera para transmitir a ideia, na qual as palavras possam ser ouvidas. Discutir em grupo o tipo de sons – longos e curtos, fortes e fracos, vibratos, pausas, repetições – e como utilizá-los de forma que ampliem o sentido das palavras.

iii. Explorar os instrumentos musicais disponíveis e escolher aqueles que têm sons mais apropriados para a "música do reflexo". Experimentar sons, construir padrões sonoros, repetir e, quando a peça estiver pronta, executá-la enquanto um aluno do grupo lê o poema. Tentar várias combinações entre as palavras e os sons, por exemplo, iniciar apenas com música e, depois de alguns minutos, inserir as palavras. Se houver mais de um poema por grupo, repetir a mesma peça para os diversos poemas.

iv. Ensaiar e apresentar a versão final para a turma. Gravar, ouvir e analisar o resultado ouvindo a opinião de todos os alunos da classe.

v. Ouvir e apreciar ***Improvisation sur Mallarmé II*** para soprano e instrumentos, do compositor francês Pierre Boulez, movimento composto em 1957 a partir do poema ***Une dentelle s'abolit*** de Stéphane Mallarmé, poeta e crítico literário francês do século XIX. O poeta está observando como as cortinas de renda refletem na janela e como o reflexo parece estar se abrindo e fechando, ele luta para descrever com palavras essa impressão: "***Une dentelle s'abolit***… as rendas se dissolvem... desvanessem... desaparecem... evaporam... ?" Pierre Boulez escolhe instrumentos cuja sonoridade e textura mantêm a mente na imagem central: a janela e os reflexos deslocados da renda das cortinas.

Para a atividade de audição e apreciação, sugerem-se também outros materiais. Ver, por exemplo, o projeto de composição musical desenvolvido por Martins e Maffioletti (2009) com alunos de 5ª e 6ª séries de uma escola municipal de São Leopoldo (RS). As atividades propostas seguiram três enfoques: apreciação

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

de música contemporânea, releituras de obras musicais contemporâneas com instrumentos acústicos e composição eletroacústica concreta com *software* de edição de som. As releituras musicais incluíram a obra *Sonetos de morte,* de Jorge Meletti, baseada em versos de Augusto dos Anjos e obras aleatórias de John Cage. Os alunos, em um primeiro momento, criaram poesias, e depois, com instrumentos musicais, criaram músicas para as poesias, registrando-as com notação não convencional.

Para saber mais

Outras obras, além das citadas nas referências, são facilmente encontradas em espanhol, tanto no que se refere a traduções dos livros escritos por Paynter como informações sobre o músico-pedagogo em outros artigos ou livros. Ver:

COX, Gordon; HENNESSY, Sarah. La música en las escuelas. **Psychology of music**, v. 32, n. 3, p. 20-25, 2004.

ESPINOSA, Susana. Creación y pedagogía: los compositores van al aula. In: DÍAZ, Maravillas, GIRÁLDEZ, Andrea (Coord.). **Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical**: una selección de autores relevantes. Barcelona: Graó, 2007. p. 95-112.

PAYNTER, John. Música como pensamento. **Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical**, n. 97, p. 4-9, abr./jun. 1998.

Este artigo encontra-se no *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical* este artigo, com tradução de Graça Boal Palheiros, resultante do Seminário Música como Pensamento ou a Arte do Possível ministrado por Paynter no Porto, em Coimbra e Lisboa em maio de 1998.

_____. **Oír aquí y ahora**: una introducción a la música actual en las escuelas. Buenos Aires: Ricordi, 1991 [1972]. Original inglês.

Referências

BERIO, Luciano. **Sequenza III per voce femminile**. London: Universal Edition, 1968. For a singer, an actor or both.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 21 abr. 2010.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

CARBONELL SEBARROJA, Jaume. **Pedagogias do século XX**. Porto Alegre: Artmed, 2003 [2000]. Original espanhol.

COX, Gordon; HENNESSY, Sarah. Music in Schools. **Psychology of Music**, v. 32, n. 3, p. 32-39, 2004.

CRUMB, George. Twins Suns (Doppelögänger aus der Ewigkeit) [Symbol]. In: _____. **Makrokosmos for Amplified Piano**. New York: C.F. Peters Corporation, 1973. v. 2. p. 10.

DENNIS, Brian. **Experimental Music in Schools**: towards a New World of Sound. London: Oxford University Press, 1970.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre a música e educação. São Paulo: Ed. da Unesp, 2005.

GLOVER, Joanna. **Niños compositores (4 a 14 años)**. Barcelona: Graó, 2004 [2000]. Original inglês.

GRIFFITHS, Paul. **A música moderna**: uma história concisa e ilustrada de Debussy a Boulez**.** Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998 [1986]. Original inglês.

ILARI, Beatriz. Cartão postal sonoro. In: MUSICALIZAÇÃO INFANTIL/UFPR. **O pião entrou na roda**: cantos e contos de todos os cantos. Curitiba: Estúdio do DeArtes/UFPR, 2008. 1 CD.

MARTINS, Áudrea da Costa; MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Composição musical na escola: experiências no universo contemporâneo e tecnológico. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18.; SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15., 2009, Londrina. **Anais...** Londrina: Abem, 2009. 1 CD-ROM.

MILLS, Janet; PAYNTER, John. **Thinking and Making**: Selections from the Writings of John Paynter on Music in Education. Oxford: Oxford University Press, 2008. (Oxford Music Education Series).

PALMER, Joy A. (Ed.). **Fifty Major Thinkers on Education**: From Confucius to Dewey. London: Routledge, 2001.

PAYNTER, John. **All Kinds of Music**: Teachers Notes. London: Oxford University Press, 1976.

_____. Che cosa si può dire sulla musica? Un progetto di recerca sull'educazione musicale creativa. **beQuadro**, Fiesole: Centro di Ricerca e di Sperimentazione per la Didattica Musicale, n. 66/67, apr./sett. 1997a.

_____. **Hear and Now**: An Introduction to Modern Music in Schools. London: Universal Edition, 1972.

_____. Making Progress with Composing. **British Journal of Music Education**, v. 17, n. 1, p. 5-31, 2000.

_____. Music in the School Curriculum: Why Bother? **British Journal of Music Education**, v. 19, n. 3, p. 215-226, 2002.

_____. **Music in the Secondary School Curriculum**: Trends and Developments in Class Music Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

PAYNTER, John. **Sonido y Estructura**. Madrid: Akal, 1999 [1992]. Original inglês.

_____. The Form of Finality: A Context for Musical Education. **British Journal of Music Education**, v. 14, n. 5, p. 5-21, 1997b.

_____. The Relationship Between Music and the Other Arts in Lifelong. **Australian Journal of Music Education**, n. 5, p. 5, 1984.

_____. The Role of Creativity in the School Music Curriculum. In: BURNETT, Michael (Ed.). **Music Education Review**: A Handbook for Music Teachers, 1997c. v. 1. p. 3-7.

PAYNTER, John; ASTON, Peter. **Sound and Silence**: Classroom Projects in Creative Music. London: Cambridge University Press, 1970.

PAYNTER, John; ORTON, Tim Howell Richard; SEYMOUR, Peter (Ed.). **Companion to Contemporary Musical Thought**. London: Routledge, 1992. v. 2.

PAYNTER, John; PAYNTER, Elizabeth. **The Dance and the Drum**: Integrated Projects in Music, Dance and Drama for Schools. London: Universal Edition, 1974.

PRATT, George; STEPHENS, John (Ed.). **Teaching Music in the National Curriculum**. Oxford: Heinemann, 1995.

SANTOS, Regina Márcia Simão. A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares: análise comparativa de quatro métodos. **Fundamentos da Educação Musical**, Porto Alegre, v. 2, p. 7-112, 1994.

SELF, George. **New Sounds in Class**: A Practical Approach to the Understanding and Performing of Contemporary Music in Schools. London: Universal Edition, 1970.

SWANWICK, Keith. **A Basis for Music Education**. London: Routledge, 1979.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Capítulo 9

Raymond Murray Schafer

O educador musical em um mundo em mudança

Marisa Trench de Oliveira Fonterrada

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Marisa Trench de Oliveira Fonterrada *é doutora em Antropologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), mestre em Psicologia da Educação pela mesma instituição e bacharel em Música pelo Instituto Musical São Paulo. Foi diretora do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (Unesp). É livre-docente em Técnicas de Musicalização pelo Instituto de Artes da Unesp. Atualmente, aposentada, atua no Programa de Pós-Graduação em Música da mesma instituição, nos cursos de mestrado e doutorado. Criadora do projeto* Coros Infantis da Unesp*:* Educação Musical pela Voz*, que atende crianças e adolescentes da comunidade e conta com a participação de alunos de graduação sob sua coordenação; é regente do* Grupo CantorIA*, coral infanto-juvenil ligado ao Projeto. Coordenadora dos Cursos de Artes da Escola Técnica de Artes do Centro Paula Souza de Educação Tecnológica, em São Paulo, Secretaria do Desenvolvimento do Estado de São Paulo, no período de abril de 2008 a julho de 2009. Membro do Projeto Lobo, no Canadá, onde trabalha em parceria com Murray Schafer e outros membros, na construção e manutenção de sua obra artístico-ecológica* And wolf shall inherit the mon*. Membro fundador do* World Forum for Acoustic Ecology *(WFAE) e Forum latinoamericano de Educación Musical (Fladem).*

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Ideias

9.1 Ecologia acústica, teatro de confluência e relação arte/sagrado

Schafer é um homem de múltiplos interesses, autor de consistente produção artística e literária, que vale a pena conhecer, não só por seu conteúdo desafiador e apaixonante, como pelo fato de que, no decorrer do tempo, cada vez mais claramente, ela tem espelhado e se tornado porta-voz de seus posicionamentos filosóficos e de sua visão de mundo. Para que o leitor brasileiro possa se aproximar de suas ideias e compreender as posições defendidas por Murray Schafer, destacam-se aqui três eixos que caracterizam seu pensamento e podem ser encontrados, aberta ou veladamente, em sua produção: a relação som/ambiente, a confluência das artes e a relação da arte com o sagrado.

9.1.1 A relação som/ambiente

O primeiro eixo a ser destacado, a relação entre **som** e **meio ambiente**, concentra o foco de interesse de Schafer que, para caracterizá-la, criou a palavra *soundscape*, traduzida nos países de língua latina como "paisagem sonora" (Schafer, 2001 [1977]). A relação entre homem e meio ambiente tornou-se bastante complexa a partir da Revolução Industrial, quando a industrialização, o advento de maquinaria pesada e a introdução de novas maneiras de ser e estar no mundo começaram a provocar desequilíbrios que, atualmente, chegam a níveis assustadores, além das preocupantes consequências que todos conhecemos, como o aquecimento global, o envenenamento dos rios, o desmatamento e tantos outros fenômenos característicos desse descontrole. Muitos cientistas têm nos alertado a respeito desse estado de convulsão, e argumentam que esses desequilíbrios podem ter efeitos terríveis sobre as gerações atual e futura e, mesmo, sobre a vida no planeta[1].

[1] O leitor interessado pode consultar Capra (1986, 1995, 1999, 2002); Lovelock (2001); Pellanda (2004).

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Esse mesmo estado de desequilíbrio é detectado por Schafer em suas pesquisas a respeito da paisagem sonora, que o têm levado a desenvolver trabalhos no campo do que denomina *ecologia acústica*. Por ser músico, seu interesse pelo som é prioritário e critica a sociedade contemporânea por ter se descuidado desse fenômeno e das relações que o homem estabelece com ele. Examinando a legislação a respeito do ruído em várias partes do mundo, Schafer percebeu que, na maior parte das vezes, tanto agora quanto no passado, as leis que tratam do som ambiental têm caráter restritivo e punitivo, não qualitativo. De acordo com ele, não basta criarem-se regras, leis e proibições, para que a problemática do excesso de ruído ambiental e da poluição sonora, que hoje assumem níveis alarmantes, seja atacada. É preciso aperfeiçoar os modos de apreensão do som pelo homem, valorizar sua importância, e fazer um profundo trabalho de conscientização a respeito de seu impacto no ambiente, por indivíduos e comunidades, tornando-os cúmplices do processo de construir campos sonoros adequados a cada um e à sociedade em que vivem.

Esse tem sido o grande objetivo do trabalho de Schafer que, desde finais da década de 1960, vem procurando desenvolver entre alunos e pessoas que o cercam a consciência a respeito da paisagem sonora. Em muitas de suas composições, ele chama a atenção do ouvinte para sons que considera importantes de serem ouvidos e, hoje, estão sendo esquecidos, como os sons da natureza – de animais ou dos elementos: água, neve, fogo. Em suas composições, Schafer tem se inspirado bastante nessas sonoridades, como pode ser ouvido nas obras corais *Miniwanka* (1973), *Snowforms* (1985), *Sun* (1982) e *Fire* (1986b), apenas para citar algumas. Outros sons inspiradores são os imaginados, como o jardim sonoro que, em vez de flores, tem sinos, em A *garden of bells* (1983), ou as vozes míticas das personagens Princesa das estrelas, Lobo e Inimigo dos três chifres em *The Princess of the stars* (1981), obra escrita para ser executada à beira de um lago, no meio da floresta, e que serve de Prólogo ao ciclo *Patria*.

9.1.2 A confluência das artes

O segundo eixo, a **confluência das artes**, é um ideal cultivado por Schafer no novo gênero criado por ele, intitulado *Teatro de Confluência*, e que faz questão de diferenciar de outras formas de integração de linguagem. Nas notas às partituras de *Patria I* e *Patria II*, explica:

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

> *Idealmente, o que estamos procurando é um novo teatro no qual todas as artes possam se encontrar, cortejar, fazer amor. O amor implica troca de experiências, mas não pode nunca significar a negação das personalidades individuais. Eu o chamo Teatro de Confluência porque confluência sugere um fluir junto, não forçado, mas inevitável – como os tributários de um rio. Escolhendo esse título descritivo, estou rejeitando muitos outros que poderiam, talvez, ser considerados muito próximos ao que tenho em mente. Um desses termos é Teatro Total, outro é Teatro Absoluto e o terceiro é o* **Gesamstkunstwerke** *de Wagner (Obra de Arte Total) [...] Esse gênero nunca foi possível no passado, em virtude da natureza hierárquica de todas as formas de arte combinadas. Assim, no teatro, as artes são subordinadas à palavra, enquanto, na ópera, essa hierarquia é mais ou menos invertida, mas não menos desproporcional. As obras concebidas para esse gênero devem sê-lo em todos os níveis, simultaneamente. [...] A esse respeito, poderia ser melhor designá-lo coópera em vez de ópera.* (Schafer [entre 1966 e 1974]; [entre 1966 e 1972], tradução nossa)

É o gênero empregado no ciclo *Patria*, composto por 12 obras, em que várias linguagens artísticas interagem, sem que nenhuma delas tenha primazia sobre as outras. Além dessa relação mútua, elas também se relacionam com o meio, pois foram concebidas para serem executadas nos mais diversos ambientes, como à beira de um lago, em uma floresta, uma praia, um jardim, na Estação Ferroviária, no Museu de Ciências de Toronto, ou em um estacionamento vertical abandonado. O ambiente, nesse caso, é parte essencial da obra, pois suas características incidem diretamente na qualidade sonora[2].

Dada a importância assumida pela ideia de confluência na obra schaferiana, tornou-se importante buscar o significado simbólico dessa palavra, para que este ajudasse a elucidar seu sentido no contexto em que aparece nas obras do autor. O *Dicionário de símbolos* (Chevalier et al., 1995, p. 272) nos esclarece acerca de seu simbolismo, informando que *confluência* se prende à conjunção e coincidência de opostos. Significa a retomada da unidade depois da separação, a síntese depois da distinção, a junção de coisas e fenômenos

[2] Mais referências podem ser encontradas na Arcana Editions, editora especializada na publicação de suas obras, e no *site*: <www.patria.org>.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

aparentemente contraditórios. Ao trazer a público o conceito de confluência das artes, Schafer vai além da questão da hierarquia entre as linguagens artísticas – que tem ocupado a mente de artistas e pesquisadores durante séculos – apontando caminhos para que o homem, por meio da arte, possa superar a fragmentação e a desagregação atuais, descobrindo maneiras saudáveis de integração, união e obtenção de sabedoria, e superando as sequelas decorrentes do excesso de especialização característico da sociedade ocidental desde o século XIX (Schafer, 2002).

9.1.3 A relação da arte com o sagrado

A relação entre a **arte** e o **sagrado** constitui o terceiro eixo das características da obra schaferiana. Essa temática foi explorada por Fonterrada em duas obras: *Música e meio ambiente: a ecologia sonora* (2004a) e *O lobo no labirinto: uma incursão à obra de Murray Schafer* (2004b). A relação com o sagrado só pode ser apreendida se o homem conseguir relativizar os modelos tradicionais de pensamento, permitindo-se a aproximação com outras formas de reflexão, como a Filosofia Oriental ou da Antiguidade. Do mesmo modo, a compreensão da produção schaferiana só pode ser alcançada pela transcendência da apreensão intelectual do saber, pois o sentido do sagrado não é de caráter racional, mas holístico, e envolve todos os canais com os quais o homem conta para se apropriar do existente, construir, relacionar-se com o mundo e ser capaz de interpretá-lo, ao outro e a si mesmo. Refiro-me aos aspectos sensível, perceptivo, motor, afetivo, mental, social, espiritual, além do intelectual propriamente dito. O ser humano só terá acesso a essas dimensões por imersão, quando, então, o sentido do sagrado aflorará, pela experiência do vivido, num processo de reencantamento do mundo.

A relação com o sagrado nas sociedades tribais e na contemporaneidade foi profundamente estudada por Mircea Eliade ([s.d.], 1991), que enfatiza a perene necessidade de o ser humano buscar respostas para as questões de origem da vida. Ele mostra que as sociedades orais, antigas e atuais, têm modelos explicativos para o mundo e para a vida, expressos, em cada cultura, em seus mitos de origem. Esses mitos, embora não plenamente compreendidos pelo homem comum, continuam presentes na sociedade

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

ocidental, modificados, atualizados, seja de forma explícita, seja como indícios ou resquício. Schafer atribui ao enfraquecimento do valor do sagrado a responsabilidade por muitos dos problemas vividos pelo homem contemporâneo, que vem perdendo as reais motivações que o levam a viver e a se relacionar com o próximo e com o meio de maneira saudável. Para ele, a recuperação desses valores perdidos ou debilitados faz parte do papel da arte na atualidade, pois ela ainda detém o poder de transformação.

Ao falar sobre o propósito da arte, no artigo publicado em *Patria: the complete cycle*, Schafer (2002, p. 87, tradução nossa) afirma que:

> *Este deve ser o primeiro propósito da Arte. Promover mudanças em nossas condições existenciais. Este é o primeiro propósito. Modificar-nos. É um objetivo nobre, divino. E existe desde muito tempo atrás, antes que a palavra "arte" fosse cunhada para descrever o último tremor transformativo acessível ao homem civilizado.*

Essa matriz de pensamento explica a preocupação de Schafer em abrir espaço a todos que frequentam sua obra – artistas, membros da equipe de produção, público –, instigando-os a passar por uma experiência de transformação, pela prática e fruição artística. No *Epilogue* do ciclo *Patria 12: and wolf shall inherit the moon* (2006), essa ideia é levada às últimas consequências. Durante nove dias, um grupo de pessoas, de formação e proveniência as mais diversas, convive no interior de uma floresta canadense, enquanto prepara e vive a saga do Lobo e da Princesa das estrelas. Trata-se de uma obra de caráter ritualístico que ocorre anualmente, no mês de agosto, desde o início da década de 1990, e integra o grupo conhecido como *The Wolf Project* (Projeto Lobo).

Durante a semana, os membros desse grupo são divididos em oito clãs, numa alusão às sociedades totêmicas indígenas da América do Norte e ocupam quatro espaços diferentes no meio da floresta, distantes uns dos outros o equivalente a uma ou duas horas de caminhada. Cada um desses sítios é responsável pelo desenvolvimento de determinadas tarefas e por oferecer aos demais membros do projeto a oportunidade de viver a arte, em pequenos desafios relacionados a certos aspectos do drama a ser encenado, que, por sua vez, estão conectados a personagens importantes na saga revivida no ciclo *Patria*.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

No dia final do encontro, todos se reúnem, para a celebração da Grande Roda da Vida, em que a saga que gerou o ciclo – a história do Lobo e da Princesa, separados por uma série de circunstâncias na primeira obra – *Prologue: the Princess of the stars* (1981) – é retomada e finalizada em *Epilogue: and wolf shall inherit the moon* (2006). Nessa obra, o Lobo e a Princesa finalmente se reencontram, redimidos após muitas e muitas encarnações, cada uma delas representada em uma das obras do ciclo[3].

No *Epilogue*, a distinção entre palco e plateia é extinta; não há artistas de um lado e espectadores do outro, pois todos os presentes participam ativamente de sua construção, durante os nove dias em que, isolados do mundo, acampam na floresta. É a expressão mais pura de seu conceito de arte que, embora inspirada em preceitos muito antigos, presentes nas sociedades orais e no Oriente, ele considera necessário ao homem da atualidade, como maneira de enfrentar a problemática do mundo contemporâneo, que se mostra na fragmentação, na falta de contato entre as pessoas, na extrema valorização do dinheiro e do poder, em detrimento de valores humanos.

A experiência de imersão na arte e na vida comunitária relembra a necessidade sentida por Schafer (2002) da redescoberta do sagrado, que considera fundamental para o ser humano. Ao provocar a realização de rituais pela comunidade do Projeto Lobo e fazê-la reviver o mito da Princesa e do Lobo, Schafer instiga os participantes a aprofundar suas experiências de vida, imergindo na experiência do sagrado, considerado por ele um antídoto à vida cindida de hoje, modelo que o homem da civilização ocidental escolheu para si, em especial nas grandes cidades.

Nessas ocasiões em que cria ambientes e sugere ações propícias ao desenvolvimento dessa relação, Schafer atua como educador. É como se, de repente, todos se despojassem de sua vida, de suas experiências, de seus modos de vida, para imergirem num campo utópico, artístico e mágico, vivendo, durante aqueles dias, em uma sociedade tribal.

Os três aspectos presentes na obra de Schafer aqui destacados – a **ecologia acústica**, o **teatro de confluência** e a **relação arte/sagrado** – são manifestações da mesma atitude de questionamento e crítica

[3] Mais referências às obras do ciclo *Patria* podem ser buscadas em Schafer (2002), em *O lobo no labirinto*: uma incursão à obra de Murray Schafer (Fonterrada, 2004b) e no *site*: <http://www.patria.org>.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora Intersaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

em relação aos rumos que vêm sendo tomados pela civilização ocidental a partir da Revolução Industrial, e que nos tem levado a excessos, hoje reconhecidos mundialmente[4].

Esse tipo de alerta costuma ser feito por Schafer em diferentes ocasiões e tem provocado alguns ruídos por parte de membros da comunidade artística e científica, que vêm em sua postura um ataque à tecnologia. Na verdade, a crítica de Schafer é dirigida à falta de consciência do homem a respeito dessa problemática, reforçada pela atitude de alguns governantes e grandes empresas, em diferentes países, em sua meta de obter desenvolvimento e progresso a qualquer preço, sedimentando-se essa opção na expectativa de vultosos ganhos de mercado. Essa posição não é única, e tem ressonâncias numa grande comunidade, representativa dos mais diversos campos de estudo, que tratam das questões ligadas à relação entre seres vivos e meio ambiente. (Schafer, 2001[1977]; Krause, 2002).

9.1.4 Schafer no Brasil

Em 1988, esta autora foi ao Canadá, com uma bolsa de estudos concedida pela Embaixada do Canadá, denominada *The Full Enrichment Program*. Quando surgiu a oportunidade, lembrou-se de que seria uma boa ocasião para encontrar-se com Murray Schafer, que já conhecia por meio de alguns de seus livros sobre educação musical, publicados na Argentina. Estando lá, teve contato com sua obra, composta por livros, gravações e partituras e com seu trabalho de orientação de professores de música, apresentado num Seminário Internacional organizado pela Sociedade Orff, em Detroit, USA. Desse contato, surgiram duas ideias: traduzir *The thinking ear* (O ouvido pensante, 1991 [1986]) para o português e trazê-lo ao Brasil. Sua primeira visita ao país ocorreu em 1990. Murray Schafer deu dois cursos, um no Rio de Janeiro e outro em São Paulo, ambos patrocinados pela Fundação Vitae. Em 1992, ele voltou, dessa vez, ministrando cursos no Rio de Janeiro, em São Paulo, Londrina e Porto Alegre. Nessa mesma ocasião, em São Paulo, houve o lançamento de seu livro *O ouvido pensante*, pela editora da Unesp. Em 1998, Schafer retornou com sua

[4] A esse respeito, consulte, além de Capra (1986, 1995, 1999, 2002); Henderson (2001); Thompson (2001).

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

equipe para montar uma de suas obras *Patria 9: A floresta encantada*. Os pormenores acerca desse evento serão contados mais adiante. Nesse mesmo ano, Schafer participou de um evento no Rio de Janeiro, na Chácara do Céu, trabalhando com músicos e professores. Foi nessa ocasião, também, que colaborou com a Secretaria do Meio Ambiente da Prefeitura do Rio de Janeiro, dando subsídios para uma cartilha, que seria lançada em seguida: *Escuta! A paisagem sonora da cidade*, com texto de Caco Taborda, Janete El Haouli, Marisa Fonterrada e Regina Porto. Schafer voltou ao Brasil em 2004, durante o XIV Encontro Internacional do Foro Latino-americano de Educação Musical (Fladem), em São Paulo, e, como em geral acontece em suas vindas, provocou grande interesse entre o público presente, trabalhando com classes lotadas. Sua influência entre educadores musicais e docentes de diferentes áreas tem sido grande, principalmente após a tradução de seus dois livros para o português: *O ouvido pensante* (1991 [1986]) e *A afinação do mundo* (2001 [1977]). Não obstante as facetas do compositor, autor e educador musical Murray Schafer serem de conhecimento do público especializado no Brasil – tanto por ter visitado o país em várias oportunidades, quanto por ter dois de seus livros publicados em português –, a mais conhecida é a de educador musical, talvez por ter visitado o Brasil várias vezes e ministrado cursos em vários estados. Depois desta visão geral a respeito da atuação de Murray Schafer no Brasil, é preciso destacar em 1998, a produção de *Patria 9: The Enchanted forest* (Patria 9: a floresta encantada) (1993), realizada ao ar livre, no Parque da Independência (situado atrás do Museu Paulista), no bairro do Ipiranga, em São Paulo. Esse projeto teve caráter de oficina de criação e foi orientado pelos artistas canadenses Jerrard Smith, cenógrafo, Rae Crossman, poeta, e Barry Karp, diretor teatral, além do próprio Schafer, na direção geral. A obra foi encenada com estudantes dos cursos de Educação Artística, Artes Cênicas, Artes Visuais e Música no Instituto de Artes da Unesp, contando com a participação do Coral infanto-juvenil CantorIA, Projeto Permanente mantido pela Pró-Reitoria de Extensão da mesma Universidade. Foi uma excelente oportunidade para os estudantes conviverem com o tipo de trabalho proposto, que requer muita criatividade e iniciativa. O espaço em que se deu a produção foi constantemente visitado pela equipe, para que fosse adaptado às necessidades da obra; os músicos eram alunos dos cursos de Música, a cenografia, adereços e figurinos foram criados pelos alunos de Artes Visuais e os atores escolhidos entre os alunos do curso de Artes Cênicas do IA/Unesp. Foi um ótimo exemplo de

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

trabalho coletivo, em que tudo era discutido e decidido pelos próprios participantes da oficina, sob o olhar atento do grupo de especialistas.

Figura 9.1 – Shapeshifter

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora Intersaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Figura 9.2 – Fenris, o lobo

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Vida e obra

9.2 Biobibliografia[5] de Murray Schafer

1933-1956: Formação musical

Raymond Murray Schafer nasceu no dia 18 de julho de 1933, em Sarnia, província de Ontário, no Canadá. Quando criança, estudou piano com a mãe e somente na adolescência ingressou no Royal Conservatory of Music, em Toronto. Lá estudou piano, com Alberto Guerrero[6], o grande mestre chileno radicado no Canadá, composição, com John Weinzweig[7], na época, um dos mais renomados compositores canadenses e professor de uma importante geração de músicos da mesma nacionalidade. Ao mesmo tempo, estudou cravo com Greta Kraus[8], no mesmo conservatório. No entanto, não chegou a concluir seus estudos. Uma constante inquietação o fez querer ir para a Europa, onde permaneceu por cerca de seis anos, sonho que

[5] O termo *biobibliografia* utilizado em *O lobo no labirinto* (Fonterrada, 2004b) foi inspirado num artigo de Claude Ravelet (1993) a respeito de Roger Bastide e reutilizado agora, pois me pareceu apropriado para o rápido olhar na vida e obra de Murray Schafer.

[6] Alberto Guerrero (1886-1956) foi compositor, pianista e professor chileno-canadense que, embora seja principalmente lembrado por ter sido professor de Glenn Gould, influenciou muitas gerações de músicos durante os anos em que lecionou no Royal Conservatory of Music em Toronto.

[7] John Weinzweig (1913-2006) canadense filho de pais poloneses. Estudou música desde criança, tocou muitos instrumentos e se interessou por diversos gêneros. Obteve o título de Mestre na Universidade de Rochester nos Estados Unidos, onde se pôs em contato com a música serial, que muito o interessou. Em sua outra faceta composicional, escreveu música para cinema. Foi professor do Royal Conservatory of Music e da Universidade de Toronto, onde se aposentou como professor Emérito.

[8] Greta Kraus (1907-1998) nasceu em Viena, na Áustria, naturalizou-se canadense e faleceu no Canadá. Celebrada cravista, estudou na Academia Vienense de Música com Hans Weisse e Heinrich Schenker. Especializou-se na música de Bach, mas também se dedicou à música do século XX. Lecionou no Royal Conservatory of Toronto.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

sua professora Greta Kraus ajudou a concretizar, recomendando-o a seus parentes, residentes na Alemanha, que o acolheram logo após sua chegada.

1956-1962: Viagens e carreira profissional

O período que passou na Europa foi muito rico, embora tenha se iniciado com alguma decepção por parte de Schafer, pois o desejo de se encontrar com os grandes mestre da Escola de Viena já não era possível de ser satisfeito, uma vez que eles já não se encontravam na cidade; devido à Guerra, muitos haviam se exilado em outros países e outros estavam mortos. No entanto, a estadia na Alemanha, que não parecia ter prognósticos positivos, acabou sendo muito frutífera, pois permitiu o contato de Schafer com a literatura romântica e a poesia dos *Minnesingers*, que serviu de inspiração à sua peça *Minnelieder* (1956), para mezzo-soprano e quinteto de sopros, considerada por ele a melhor de suas primeiras obras (Fonterrada, 2004b, p. 35). Após ficar certo tempo em Viena, decidiu ir para a Inglaterra, onde estudou composição com Peter Racine Fricker[9].

Em 1962, Schafer voltou ao Canadá foi trabalhar no Centro de Música Canadense, importante instituição, cujo eixo de interesse concentra-se na pesquisa e divulgação da música do país. Durante algum tempo, trabalhou com os pesquisadores do CMC, tendo uma notável atuação, principalmente por uma série de concertos que concebeu, denominada *Concertos dos dez séculos*, que deixaria profundas marcas na cultura canadense, pois se propunha a divulgar obras musicais importantes – da Idade Média à música contemporânea –, que nunca haviam sido executadas no Canadá. O projeto durou seis anos, mas, logo no ano seguinte, Murray Schafer foi trabalhar em St. John, na Terra Nova, pois recebeu um convite para atuar no *The Memorial*

[9] Peter Racine Fricker (1920-1990), compositor inglês, estudou com Mátyás Seiber, foi professor no Royal College of Music em Londres e diretor do Morley College. Afastando-se da tradição composicional inglesa, que, em geral, se servia de fontes folclóricas como modelos de composição, Fricker estava mais próximo às composições de Schoenberg e Bartok, fascinando-se pela técnica serial, que utilizou em muitas de suas obras. Em 1964, foi para os Estados Unidos, onde lecionou por muitos anos na Universidade de Santa Bárbara.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

University como artista residente. Mas, mesmo de longe, continuou a colaborar na produção desse projeto, escrevendo notas de concerto e ajudando a organizar as apresentações (Fonterrada, 2004b, p. 38).

1964-1974: Pesquisador, educador, criador

Em 1964, recebeu uma proposta de trabalho interessante e foi para a costa oeste, iniciando um período intenso de pesquisa, docência e criação, na Universidade de Simon Fraser, localizada em Barnaby, um distrito de Vancouver, na Colúmbia Britânica, onde ficou por cerca de dez anos. Dessa época datam os primeiros livros sobre educação musical – ***O compositor na sala de aula, Limpeza de ouvidos, A nova paisagem sonora, O rinoceronte em sala de aula*** e ***Quando as palavras cantam*** – que, mais tarde, foram reunidos em um só livro, ***O ouvido pensante*** (1991 [1986]), junto a outros artigos esparsos a respeito de educação musical. No período em que permaneceu em Simon Fraser, iniciou ***The World Soundscape Project*** (Projeto Paisagem Sonora Mundial) que marcou internacionalmente sua atuação no campo da ecologia acústica. Como resultado dessa pesquisa, em 1976, publicou o livro ***The tuning of the world*** (1977), traduzido para o português, sob o título ***A afinação do mundo*** (2001 [1977]), primeiro estudo sistemático da paisagem sonora mundial.

A partir de 1974: Novo modo de vida

Depois de algum tempo dedicado à vida universitária, Schafer resolveu se afastar e, após demitir-se de Simon Fraser, passou os dez anos seguintes em uma fazenda que comprara em Ontário, construindo sua própria casa. O novo ambiente, em que os sons naturais prevaleciam sobre os urbanos, influenciou, não apenas sua pesquisa acadêmica, mas suas ideias acerca de educação musical e composição, que refletiam o grande impacto sofrido por ele pela influência da nova paisagem sonora. A partir desse momento, dedicou-se apenas ocasionalmente ao ensino, ministrando cursos de curta duração em diversas partes do mundo, como professor convidado. Durante o mesmo período, seguiu compondo ativamente e cuidando da produção de suas obras de teatro/música. Ao abandonar a vida acadêmica, deixou, também, o Grupo de Pesquisa que criara, em Simon Fraser. No entanto, não interrompeu seu trabalho e nem desistiu das ideias que perseguia

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

apenas mudou de estilo, inserindo-as em seu novo modo de vida. Atualmente, Schafer vive em Indian River, pequena cidade de Ontário, onde continua a desenvolver seus trabalhos de compositor, educador musical e pesquisador da paisagem sonora, além de administrar sua própria editora, a Arcana Editions.

9.2.1 Produção musical e pedagógica

Schafer tem uma vasta produção musical, que engloba obras para orquestra, quarteto de cordas e canto coral. Mas seu maior interesse está focalizado no gênero que denomina *Teatro de Confluência*, em que promove a união de todas as artes e estudos do ambiente. Nesse gênero, as composições mais representativas são as que constituem a série ***Patria***, grupo de 12 obras, algumas ainda incompletas, que vêm sendo escritas no decorrer de sua vida, desde o final da década de 1960 até hoje (Schafer, 1991 [1986]; Fonterrada, 2004b). Essa série tem um único tema – a saga da **Princesa das estrelas**, que caiu do céu em frente ao **Lobo** e foi capturada pelo **Inimigo dos três chifres**. Em cada um dos episódios da série, o Lobo e a Princesa enfrentam diferentes situações, mas não conseguem se encontrar, até o Epílogo da série: ***and wolf shall inherit the moon*** (2006), quando, enfim, cumprem seu destino e se encontram, restituindo a harmonia do mundo, perdida com a captura da Princesa, no Prólogo: ***the Princess of the stars***.

Suas ideias estão presentes em todas as suas ações – nas obras que compõe e produz, nos cursos e oficinas que ministra, nos programas de rádio e TV que cria, e que reafirma em sua maneira de viver e no trabalho desenvolvido com a comunidade de artistas e não artistas que, com ele, compõem o Projeto Lobo. Um dos programas de TV de que participou foi exibido no Brasil pela extinta Rede Manchete, sob o título ***A música do homem***, na década de 1980. Essa série era dirigida pelo violinista Yehud Menuhin que, em um dos episódios, brinca com Schafer em uma gangorra sonora, construída por ele num galpão da fazenda onde morava, em Bancroft, no Canadá. O livro que relata a série foi editado em português sob o título ***A música do homem*** por Menuhin e Davis (1990).

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

9.3 Existe uma metodologia schaferiana?

Caso se entenda por método um caminho proposto por alguém para ser seguido por outros, ele não será encontrado na obra de Schafer. Ele próprio diz que não escreve de maneira prescritiva, mas descritiva. E ajunta: "Eu não digo: Faça assim! Digo: Eu fiz assim!" (Schafer, 1991 [1986]). Essa posição, vista por muitos como um traço rebelde de seu caráter, ganhou pertinência na atualidade, devido a fatores como: a instabilidade causada pelas atuais condições de vida; a convivência cada vez mais intensa com grandes crises, que impedem ou dificultam a realização das coisas de maneira prevista e controlada; a rapidez com que tudo se altera, transforma ou é substituído; a ausência de limites; o cruzamento intenso de múltiplos caminhos; tudo isso contribui para desacreditar condutas previsíveis, lineares, estáveis.

Esse conjunto de circunstâncias, já apontados em vários trabalhos (Fonterrada, 1997, 2008) contribui para a aceitação de propostas aparentemente não conectadas, como as encontradas nos livros de Schafer, que se inserem numa trama de redes de simultaneidades e não de linhas planejadas. Ao aceitar essa maneira de construção em rede, se compreenderá, também, o sentido da obra de Schafer na atualidade e de sua aparente falta de ordem.

As propostas de trabalho de Murray Schafer, caracterizadas pela não linearidade, por não se dirigirem a faixas etárias específicas e por não se inserirem, necessariamente, em currículos escolares, são produto de uma postura de vida muito bem-definida pelo autor. Embutidos em sua obra estão muitos dos valores por ele considerados básicos, e que têm como objetivo não apenas o desenvolvimento de posturas criativas e sensíveis para uma ou duas gerações, mas contribuir para a qualidade da vida no planeta. Essa filosofia de vida aponta caminhos presentes em sua obra, explícita ou veladamente, e que devem ser deslindados, para que se compreendam seus princípios e as posições que assume.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Vejamos o que diz na apresentação de seu livro *HearSing:*

> *Meu método de educação musical é não linear. Os exercícios que se seguem não vão como em ABCDEFG... Todavia, acredito que eles constituem um alfabeto. A técnica é a de mosaico – uma pedra aqui, uma pedra ali – num modelo em constante expansão. Alguns exercícios são relacionados ao aperfeiçoamento técnico; outros, à exploração criativa de sons e, ainda outros, devotados à escuta clariaudiente*. (Schafer, 2005, p. 10, tradução nossa)

No capítulo ***O rinoceronte em sala de aula***, de ***O ouvido pensante***, Schafer (1991 [1986], p. 277-278, grifos nossos) faz uma lista a respeito do que considera importante para o educador musical refletir. Algumas delas são apresentadas a seguir, e podem ajudar a compreender suas posições perante a educação e o quanto são coerentes com sua filosofia de vida; além disso, mostrarão suas ideias acerca do ensino de música e da postura do professor, como, também, a irreverência com que trata o sistema escolar de seu país. São elas:

i. **"O primeiro passo prático, em qualquer reforma educacional, é dar o primeiro passo prático"**. Nessa afirmação, está contida a posição de Schafer, de colocar a prática anteriormente ao conceito. O maior obstáculo à elaboração de um trabalho significativo para si mesmo, para os alunos e para a instituição é o próprio professor, caso prefira se esconder atrás de posições teóricas ou ideológicas. A música, como elemento da vida, é de natureza prática. Faz-se música, fazendo, e não discursando a respeito do fazer.
ii. **"Na educação, fracassos são mais importantes do que sucessos. Nada é mais triste do que uma história de sucessos"**. Esta fala de Schafer mostra o obstáculo que vê no bom desempenho do professor, quando este se deixa levar pela vaidade e pelo orgulho. Ele acredita que o fracasso é bom mestre, porque o obriga a refletir a respeito do próprio trabalho e das causas que levam determinada proposta a ser ou não bem-sucedida. Essa reflexão, feita a partir da própria experiência, pode se constituir numa mola impulsionadora de acertos. Schafer relata que, em um curso ministrado por ele em Londrina (PR) em 1992, disse à classe essa mesma frase. Um dos alunos

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

o provocou, dizendo: "Mas tudo o que você fez aqui, nesta semana, foi um sucesso". Ao que ele respondeu: "Então, eu falhei" (Schafer, 2005, p. 97, tradução nossa).

iii. "**Ensinar no limite do risco**". Essa afirmativa mostra a importância conferida por Schafer ao acaso, à pronta resposta às circunstâncias. Viver é um risco permanente, em que não se tem controle de tudo; circunstâncias de vida interferem nos planejamentos e provocam alterações de rumo, retomadas de caminho ou buscas por alternativas. A aventura de ensinar e fazer música abriga, também, acasos, alterações, retrocessos e saltos, o que garante autenticidade e proximidade com a vida.

iv. "**Não há mais professores, mas uma comunidade de aprendizes**". Essa frase é uma afirmação da educação democrática e do exercício da autonomia. Tal visão retira o professor da posição de verticalidade e o coloca em posição horizontal em relação a seus alunos; cada qual com sua história de vida, sua experiência, seu pensamento original, suas habilidades e gostos. Também contribui para a realização das propostas, sejam elas a execução de uma obra, um ensaio, ou o simples desenrolar de uma aula.

v. "**Não planeje uma filosofia de educação para os outros. Planeje uma para você mesmo. Alguns podem desejar compartilhá-la com você**". Aqui, há um convite à autenticidade, iniciativa e autonomia do professor: não fazer coisas para obedecer a ordens, mas cumprir tarefas autoimpostas, por alguma razão na qual se acredita. Ao preparar uma aula, o professor tem a oportunidade de moldá-la de acordo com seus próprios valores, gostos e escolhas. Ao fazer isso, constrói uma proposta significativa para si e para seus alunos. A firmeza que imprime a seus atos, pensamentos e propostas dará qualidade ao seu trabalho. O professor que age assim, atua como crítico de si mesmo, atento à realidade, sensível aos seus anseios e aos de seus alunos, contente por não trair seus pensamentos, sentimentos e convicções.

vi. "**[...] uma aula deve ser uma hora de mil descobertas. Para que isso aconteça, professor e aluno devem, em primeiro lugar, descobrirem-se um ao outro**". Nessa afirmativa, vê-se, mais uma vez, o endosso de Schafer à pedagogia democrática, instigante, interativa e criativa. Ao considerar a

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

aula como espaço de descobertas, ele se mostra coerente com as linhas ativas de educação musical, praticadas pelos educadores da primeira geração – Orff, Dalcroze, Willems, para citar alguns – e da segunda –Paynter, Self, Porena, além do próprio Schafer.

vii. "**Ensinar sempre provisoriamente. Só Deus sabe com certeza**". Aqui, está claramente exposta sua filosofia de vida: a convicção de que todos fazem parte de uma unidade, cujo equilíbrio depende da união entre as partes. Schafer quer que o professor aceite sua falibilidade, que somente será superada ao se assumir como ser reflexivo, atento, crítico de si mesmo e em busca de constante aperfeiçoamento.

No mesmo capítulo, Schafer (1991 [1986]) afirma que seu trabalho em educação musical concentra-se, principalmente, em três pontos:

i. Procurar descobrir o potencial criativo das crianças, para que possam fazer música por elas mesmas.
ii. Apresentar aos alunos, de todas as idades, os sons do ambiente, tratar a paisagem sonora mundial como uma composição musical, da qual o homem é o principal compositor, e fazer julgamentos críticos que levem à melhoria de sua qualidade.
iii. Descobrir um nexo ou ponto de união no qual todas as artes possam encontrar-se e desenvolver-se harmoniosamente.

E completa: "a isso, acrescentaria um quarto campo, que estou apenas começando a explorar: a contribuição que os orientais podem dar à formação de artistas e músicos do Ocidente" (Schafer, 1991 [1986], p. 284-285).

Observe-se a semelhança desses pontos com os três eixos apresentados no início deste texto, como base de sustentação de sua arte: a relação entre som e ambiente, a confluência das artes e a relação da arte com o sagrado. O primeiro ponto, que trata do potencial criativo das crianças, está presente tanto na sua composição, quanto nos papéis assumidos por quem delas participa: artistas, produtores ou público, constantemente levados a exercer essa função de criar, para dar conta dos problemas inerentes à produção,

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

interpretação e fruição da obra. O segundo ponto coincide com um dos eixos apresentados – os estudos da paisagem sonora. Eles estão presentes em grande parte das propostas de educação musical, concentradas no aperfeiçoamento da escuta, na percepção do som ambiental[10].

A confluência das artes pode ser, também, reconhecida em muitas das propostas de educação musical de Murray Schafer, em que se estimula o trânsito do aluno por várias formas de arte[11].

O quarto campo de que fala Schafer – a contribuição das culturas orientais para a formação de artistas no Ocidente – é coerente com a relação arte/sagrado, claramente presente em sua obra composicional, e que ainda estava em estado embrionário, por ocasião da escrita de ***O rinoceronte***, no final da década de 1960; há, porém, fortes indícios da presença desse campo em alguns dos exercícios que Schafer propõe.

Sala de aula

9.4 Propostas para uma educação sonora

As propostas de Murray Schafer são adequadas ao Brasil, pois não exigem, necessariamente, formação específica, podendo ser aplicadas por pessoas leigas em música, como o professor polivalente, animadores culturais ou familiares de crianças e jovens. Isso é de grande importância, depois de quarenta anos de ausência

[10] Essas propostas são vistas em *O ouvido pensante* (1991 [1986]), *A sound education* (1992) e *HearSing* (2005), para citar os mais conhecidos.

[11] Numerosos exemplos de interação entre música e poesia, música e movimento, música e artes plásticas, podem ser encontrados em *O ouvido pensante* (Schafer, 1991 [1986]), ao qual se remete o leitor.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

dos currículos escolares. Uma das críticas mais recorrentes ao seu trabalho é que ele não se preocupa com o ensino de conteúdos específicos de música. Não é que se posicione contra eles, mas acredita que seu papel é incentivar a presença de outros tópicos, que não costumam estar presentes nos cursos de música. Assim, seu interesse se concentra nos pontos já levantados, de aperfeiçoamento da escuta, incentivo à criatividade e à experimentação e confluência dos sentidos e das artes.

Schafer não organiza suas propostas de trabalho por faixa etária e lembra que, nas sociedades tribais, pessoas de diferentes idades compartilham experiências, cada uma sendo, para a outra, um companheiro que, ocasionalmente, funciona como tutor ou mentor, em razão de seus conhecimentos e suas habilidades. Na aplicação das propostas em contextos escolares, é necessário que o professor, ou líder da classe, considere se a atividade, do jeito que se apresenta, é ou não adequada ao grupo. A partir disso, terá liberdade para utilizá-la tal como está, ou transformá-la, levando em conta as necessidades, capacidades e o interesse coletivo.

Como a ênfase de seu trabalho está no aperfeiçoamento da escuta, Schafer propõe uma série de atividades para serem trabalhadas individualmente ou em grupo. Algumas delas estão no livro ***A sound education*** (1992)[12]. A seguir, serão apresentadas algumas dessas propostas.

i. Atividades que visam o aperfeiçoamento da escuta:

- **Lidando com o silêncio –** passe alguns minutos em silêncio, simplesmente ouvindo os sons a seu redor. Registre, em seu caderno, os sons que escutar. Se estiver em um grupo, compare a sua lista de sons com as de seus companheiros, cada um lendo em voz alta o que anotou. Marque as diferenças. Lembre-se de que a escuta é muito pessoal. Por esse motivo, todos terão listas diferentes, mas o importante é que todas estarão corretas. Se estiver trabalhando com crianças pequenas, em vez de lista escrita, promova uma conversa em que todos contem os sons ouvidos. A discussão poderá ser feita a partir do que o grupo contar (Schafer, 1992, p. 15).

[12] Esse livro foi traduzido para o português pela editora Melhoramentos, sob o título *Educação sonora – 100 exercícios de escuta e criação musical* e brevemente estará disponível ao público brasileiro.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora Intersaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

- **Organizando a escuta** – a lista feita anteriormente servirá de matéria-prima para outros exercícios. Reescreva os sons dessa lista, a partir de critérios variados. Você pode, por exemplo, perceber se esses sons foram produzidos na natureza, pelo homem, ou por máquinas ou equipamentos de qualquer tipo. Se for um som da natureza, coloque-o numa coluna encimada pela letra N. Se foi produzido por alguma pessoa, ponha numa coluna sob a letra H, e se foi produzido por máquina, na coluna com a letra M (Schafer, 1992, p. 16).
- **Classificando os sons** – você pode, também, classificar os mesmos sons segundo outros critérios, agrupando-os de acordo com a altura – sons agudos, médios e graves; com a intensidade – sons fortes, médios e fracos; com a duração – sons longos, médios e curtos. Pode, ainda, classificá-los quanto a sua procedência – o que trará o conceito de timbre – e, também, como sons contínuos ou descontínuos, agradáveis ou desagradáveis. Outros critérios podem ser criados, de acordo com sua imaginação; estimule a classe a criar, ela mesma, outras categorias. A cada nova ideia, elabore listas para que seus alunos reagrupem os sons segundo os critérios estabelecidos.
- **Pesquisando o ambiente sonoro** – faça um passeio pelo quarteirão com o seu grupo. Peça para que observem com os ouvidos as características sonoras do lugar. Conte-lhes que esse é um estudo da "paisagem sonora", isto é, em vez de **ver** um lugar, você o **escuta**. Cada local tem uma paisagem sonora característica, que pode ser reconhecida, analisada e classificada, a partir dessa escuta. Peça para as pessoas do grupo executarem algumas tarefas: encontrar na paisagem um som contínuo, um som que se move em sentido contrário ao da direção tomada pelo grupo ou pela pessoa que realiza a atividade, ou, ainda, um som que tenha saído de um buraco (entendido num sentido amplo, como uma abertura no chão, uma porta ou uma janela). Peça para que anotem, gravem ou memorizem, para posterior discussão.
- **Explorando os sons de uma escada** – nesse passeio, encontre um lugar em que as pessoas estejam subindo ou descendo escadas. Pergunte aos alunos se os que sobem fazem os mesmos sons dos que descem, e que outras diferenças eles notam nos sons produzidos pelos que

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

sobem e pelos que descem? Peça para que anotem e discutam em grupo suas descobertas (Schafer, 1992, p. 30).

- **Buscando sons –** você pode pedir a seus alunos que tragam de casa um som interessante, ou seja, um som que, pelas suas qualidades extrínsecas, mobilize sua sensibilidade estética. No dia seguinte, cada um mostrará seu objeto, o fará soar e contará porque o som escolhido despertou seu interesse. Estimule os comentários da classe. Essa atividade pode ser repetida com propostas semelhantes: trazer um som que contraste com o primeiro: se trouxe um som agudo, desta vez, trará um grave. Se foi um som débil, o próximo será um som forte, e assim por diante. As variações são infinitas (Schafer, 2005, p. 71).

ii. **Concerto da natureza, a partir de alguns exemplos encontrados nos exercícios número 43, 44 e 45 de Schafer** (1992, p. 63-66)

- Proponha a seus alunos fazer um "concerto da natureza". A classe será dividida em grupos de seis a dez pessoas. Cada grupo escolhe um ambiente que conheça bem, e que servirá de base para uma pequena composição, com a imitação de sons do local escolhido, utilizando exclusivamente a voz. Pode ser um local típico da cidade (um mercado, uma praia, uma feira), que deverá ser reconhecido por seus sons característicos e não por suas imagens visuais. A preparação deve durar entre 10 e 15 minutos, nos quais cada grupo selecionará e organizará os sons característicos do lugar escolhido, de modo a obter uma representação sonora desse espaço. Após esse tempo, os grupos voltarão a se reunir, para que apresentem uns aos outros os trabalhos sonoros realizados. É importante estimular a escuta e a crítica, dirigidas aos detalhes do som e às formas de organização. Você pode auxiliar seus alunos, fazendo-lhes perguntas como: "De qual grupo vocês gostaram mais?", "Por quê?", "Há alguma sugestão simples para que o grupo melhore sua produção?"

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

iii. **Trabalhando com o sentidos**

- Há, também, a ideia de trabalhar com outros órgãos dos sentidos, além dos olhos e dos ouvidos. Embora as linguagens artísticas se baseiem prioritariamente na visão, na audição e no tato, o paladar e o olfato precisam, também, ser trabalhados. No Teatro de Confluência, muitas vezes, esses dois sentidos são estimulados por meio de guloseimas oferecidas ao público em determinado momento do espetáculo, ou cheiros específicos, que devem ser reconhecidos por todos. Transpondo essas sensações para a esfera da educação, Schafer sugere algumas práticas, como, por exemplo, colocar diferentes fragrâncias ao longo dos braços dos alunos, do ombro às mãos. Ao deslizarem rapidamente o braço próximo ao nariz, enquanto inspiram, o resultado será um "glissando", não de sons, mas de cheiros. Schafer denomina essa atividade olfativa de ***smellody*** (uma combinação de ***smell*** – cheiro – e ***melody*** – melodia) (Schafer, 1991 [1986], p. 336). Traduzindo a expressão para o português, poder-se-ia sugerir chamá-la de ***cheirodia***.

iv. **Enfeitando o ambiente com som**

- Uma das ideias que Schafer gosta de expor é que a paisagem sonora não é propriedade privada; sendo assim, não pode ser organizada apenas por especialistas, pois todos somos proprietários de uma parte dela e, desse modo, corresponsáveis por sua qualidade. Assim, podemos escolher sons para incluir na paisagem sonora, visando sua melhor orquestração. Uma possibilidade para isso é procurar um som que o agrade e que julgue interessante para enfeitar o ambiente de sua casa ou de sua escola. Pode ser um móbile com som delicado, uma pequena fonte de água, algo que sua sensibilidade o ajude a encontrar para enfeitar o local. Aprenda a desfrutar o bem-estar causado por um ambiente sonoro equilibrado (Schafer, 1992, p. 125).

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

v. **Modificando a paisagem sonora**

- E a última proposta: se você tivesse total autonomia, de que modo mudaria a paisagem sonora de sua rua para torná-la mais interessante do que é? Fomente discussões com seus alunos ou com seu grupo, para, a partir daí, criar coletivamente um projeto, em que a paisagem sonora de um determinado local seja transformada. Pode ser a da escola, de um parque ou jardim da vizinhança, ou de outro local à escolha. A comunidade envolvida precisa abraçar a ideia e construir os meios para atingir resultados. Mãos à obra: escutem, avaliem, critiquem, proponham alterações saudáveis para o ambiente escolhido, interessantes de serem ouvidas e apreciadas.

Com a prática constante da escuta e da ação criativa, você contribuirá para a formação de um ambiente sonoro agradável e equilibrado, do qual todos irão se beneficiar. Esse é o grande desafio: tornar o mundo que habitamos um lugar saudável e bom de se ouvir.

Para saber mais

PATRIA. Disponível em: <http://www.patria.org>. Acesso em: 24 out. 2009.

O *site* é responsabilidade de Jerrard Smith, designer que, com sua mulher Diana Smith, tem trabalhado na concepção visual e na execução das obras do ciclo *Patria*, de Murray Schafer, iniciado no final da década de 1960 e ainda não concluído. O *site* traz informações gerais sobre o compositor, descrição das obras que compõem *Patria* e notícias a respeito da equipe multidisciplinar que trabalha na produção e performance dessas obras. Apresenta também descrições e imagens das produções já realizadas, o catálogo de livros, partituras e CDs editados pela Arcana Editions, editora especializada na obra do compositor, além de informativos sobre *Patria*. Há um alerta ao navegador acerca da importância de se passar pela experiência real que a assistência às obras do ciclo proporciona, verdadeiros desafios ao participante de mergulhar na obra de arte como experiência viva, e do perigo de se tentar substituí-la pelo simulacro de sons, imagens e outros recursos tecnológicos que o *site* pode trazer, mas que não substituem a experiência real. O *site*, portanto, é meramente informativo e estimula o navegador a buscar conhecer as obras ao vivo, em geral, em espaços externos, ou em ambientes pouco comuns à realização de concertos – como um museu, a estação ferroviária, ou um estacionamento vertical para carros.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Referências

ADAMS, Steve. R. **Murray Schafer**: canadian composers 4. Toronto: University of Toronto Press, 1983.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**. São Paulo: Cultrix, 1986.

_____. **As conexões ocultas**: ciência para uma vida sustentátvel. São Paulo: Cultrix, 2002.

_____. **O ponto de mutação**: a ciência, a sociedade e a cultura emergente. São Paulo: Cultrix, 1995.

_____. **O Tao da física**: um paralelo entre a física moderna e o misticismo oriental. São Paulo: Cultrix, 1999.

CHEVALIER, Jean et al. **Dicionário de símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. 9. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1995.

CORNFIELD, Eitan. **R. Murray Schafer**: Canadian composers portraits. Toronto: Canada Council of Arts, [S.d.].Doubles CDs. CD 1: R. Murray Schafer documentary. CD 2: Wolf Music.

DAVEY, Frank (Edit.). **R. Murray Schafer**: a collection. [S.l.]: Open Letter, 1979. (Fourth Series 4 & 5).

ELIADE, Mircea. **Aspects du mythe**. Paris: Galimard, 1991.

_____. **O sagrado e o profano**. Lisboa: Livros do Brasil, [S.d.].

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. A linha e a rede. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 6.; ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, 1., 1997, Londrina. **Anais...** Londrina: [s.n.], 1997. p. 7-17.

_____. **De tramas e fios**. 2. ed. Rio de Janeiro: Funarte; São Paulo: Ed. da Unesp, 2008.

_____. **Música e meio ambiente**: a ecologia sonora. São Paulo: Vitale, 2004a.

_____. **O lobo no labirinto**: uma incursão à obra de Murray Schafer. São Paulo: Ed. da Unesp, 2004b.

HENDERSON, Hazel. Um guia para dominar o tigre da nossa era. In: THOMPSON, William Irwim. **Gaia**: uma teoria do conhecimento. São Paulo: Gaia, 2001. p. 137-58.

KRAUSE, Bernard. **Wild soundscapes**: discovering the voice of the natural world. Bekerley: Wilderness, 2002. (A book and CD recording).

LOVELOCK, James. Gaia: um modelo para a dinâmica planetária e celular. In: THOMPSON, William Irwim. **Gaia**: uma teoria do conhecimento. São Paulo: Gaia, 2001. p. 77-90.

MENUHIN, Yehudi; DAVIS, Curtis W. **A música do homem**. 2. ed. São Paulo: M. Fontes, 1990.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

PAYNTER, John. **Hear and now**: an introduction to modern music in schools. London: Universal Edition, 1972.

_____. Personalities in world music education n. 13: R. Murray Schafer. I**nternational Journal of Music Education**, v. 18, p. 40-44, 1991. (Original Series).

_____. **Sound and structure**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

PELLANDA, Nilze Maria Campos. A música como reencantamento: um novo papel para a educação. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 10, p. 13-18, mar. 2004.

RAVELET, Claude. Biobibliograpie de Roger Bastide. **Bastidiana**: Cahiers d'Études Bastidienne, Université de Cahen; Publication sou l'auspice et en cooperation avec L'Association Roger Bastide, n. 1, 1993, p. 39-48.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal do Meio Ambiente. **Escuta! A paisagem sonora da cidade**. Rio de Janeiro, 1999. (Textos: Tato Taborda, Janete El Haouli, Marisa Fonterrada, Regina Porto).

SANTOS, Fátima Carneiro dos. **Por uma escuta nômade**: a música dos sons da rua. São Paulo: Educ, 2002.

SCHAFER, Raymond Murray. **A afinação do mundo**. São Paulo: Ed. da Unesp, 2001 [1977]. Original inglês.

_____. **A garden of bells**. Bancroft: Arcana, 1983. Choir SATB. (Para coro misto).

_____. _____. Regente: Jon Washburn. Vancouver: Grouse Records, 1986a. 1 CD.

_____. **A sound education**: 100 exercises in listening and sound-making. Indian River: Arcana, 1992.

_____. **Educação sonora**: 100 exercícios de escuta e criação musical. São Paulo: Melhoramentos, [S.d].

_____. **Fire**. Indian River: Arcana, 1986b. Choir SATB. (Para coro misto).

_____. **Hacia una educacion sonora**. Buenos Aires: Pedagogias Musicales Abiertas, 1994 [1993]. Original inglês.

_____. **HearSing**: 75 exercises in listening and creating music. Indian River: Arcana, 2005.

_____. **Miniwanka**. Bancroft: Arcana, 1973. Choir; SATB. or SSAA. (Para coro misto ou coro feminino).

_____. **Minnelieder**. Bancroft: Arcana, 1956. For mezzo-soprano and brass quintet. (Para mezzo soprano e quinteto de sopros).

_____. **O ouvido pensante**. São Paulo: Ed. da Unesp, 1991 [1986]. Original inglês.

_____. **Once in a windy night**. Regente: Jon Washburn. Vancouver: Grouse Records, [S.d.].

_____. **Patria**: prologue – the Princess of the stars. Indian River: Arcana, 1981. For actors, singers, dancers and instruments. (Para atores, cantores, dançarinos e instrumentos).

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

SCHAFER, Raymond Murray. **Patria**: the complete cycle. Toronto: Coach House Books, 2002.

_____. **Patria 1**: Wolfman. Toronto: Berandol, [entre 1966 e 1974]. For actors, singers, chorus, orchestra, taped electronic sounds. (Para atores, cantores, coro, orquestra e sons eletrônicos gravados).

_____. **Patria 2**: Requiem to the Party-Girl. Toronto: Berandol, [entre 1966 e 1972]. For Solo mezzo-soprano, actors, small chorus and orchestra, taped electronic sounds. (Para mezzo soprano solo, atores, pequeno coro e orquestra e sons eletrônicos gravados).

_____. **Patria 9**: the enchanted forest. Indian River: Arcana, 1993. Children's choir, actors, dancers and musicians [percussions, guitar, wind instruments]. (Coro de crianças, atores, dançarinos e músicos [percussão, violão e instrumentos de sopro]).

_____. **Patria 12**: epilogue – and wolf shall inherit the moon. Ontário, 2006. Music dramas performed annually in August at the Haliburton Forest. 64 performers: musicians, dancers, actors etc. (Drama musical realizado anualmente no mês de agosto, na floresta de Haliburton. 64 executantes: músicos, dançarinos, atores etc.).

_____. **Snowforms**. Indian River: Arcana, 1985. Choir SA. (Para coro de vozes iguais: soprano e contralto).

_____. **Sun**. Bancroft: Arcana, 1982. Choir SATB. (Para coro misto).

_____. **The tuning of the world**. Toronto: McClelland & Stewart Limited, 1977.

THOMPSON, William Irwim. Gaia e a política da vida: um programa para os anos noventa? In: _____. **Gaia**: uma teoria do conhecimento. São Paulo: Gaia, 2001. p. 159-203.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Capítulo 10

Jos Wuytack

A pedagogia musical ativa

Graça Boal Palheiros
Luís Bourscheidt

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Graça Boal Palheiros *é doutorada em Psicologia da Música pela Universidade de Surrey Roehampton (Londres), mestre em Educação Musical pela Universidade de Londres, licenciada em Psicologia pela Universidade do Porto, diplomada em Pedagogia Musical pelo Instituto Lemmens de Lovaina (Bélgica) e em Piano pelo Conservatório de Música do Porto. Professora-adjunta na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto desde 1985, coordena atualmente os cursos de licenciatura e mestrado em Educação Musical. Com a Associação Wuytack de Pedagogia Musical, da qual é cofundadora e presidente, realiza projetos musicais e edita publicações. Presidente da Associação Portuguesa de Educação Musical (2006-2010), diretora da* Revista de Educação Musical *e membro (2008-2010) da direção da International Society for Music Education (Isme). Como investigadora no Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical (Cipem) e no Centro de Estudos da Criança (Cesc), desenvolve pesquisas sobre audição musical e metodologias de educação musical. Tem publicado artigos e livros em vários países e apresenta regularmente comunicações em conferências nacionais e internacionais.*

Luís Bourscheidt *é mestre em Música – Cognição e Filosofia da Música – pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), formado em Educação Musical, Licenciatura em Música e Produção Sonora pela mesma instituição. Atua como professor do curso de musicalização infantil da UFPR desde 2004. Como percussionista, participa de diversos grupos de Curitiba, além de realizar a sonoplastia e compor a trilha sonora de diversas peças do teatro paranaense. Tem experiência na área de Educação Musical – método Orff e Sistema Orff/Wuytack – com ênfase em musicalização infantil. É professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR).*

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

10.1 Propondo uma pedagogia musical ativa

O sistema Orff/Wuytack é uma abordagem de educação musical desenvolvida pelo compositor e educador musical belga Jos Wuytack. Partindo das ideias de Carl Orff, esse sistema de ensino coletivo de música pode ser considerado a continuação da pedagogia musical da ***Orff-Schulwerk***[1] na atualidade, tendo sido utilizado desde 1963 em diversos países do mundo, a citar: Bélgica, França, Canadá, Estados Unidos, Portugal e Espanha (Boal Palheiros, 1988).

Em seu sistema, Wuytack define uma série de princípios e metodologias para o ensino da música. Diferentemente de Carl Orff, que enfoca mais a prática musical do que questões metodológicas, Wuytack é muito claro e objetivo com relação à metodologia. Nesse sentido, serão aqui apresentados os seus principais fundamentos educacionais, de modo a oferecer ao leitor um panorama geral desse sistema.

Como ponto de partida, entende-se que toda criança, independente do seu estágio de desenvolvimento musical, pode ser incluída ativamente no fazer musical. Para isso, pretende-se que a criança aprenda música fazendo música. Dessa forma, ela deve ser instigada a experimentar e apropriar-se ativamente da experiência musical desde o seu primeiro contato com o som. A música, portanto, deve ser acessível a todas as crianças.

[1] A ***Orff-Schulwerk: musik für kinder*** (***Orff-Schulwerk: música para crianças***, em português) é o nome dado ao método de educação musical do compositor e educador musical Carl Orff e da educadora Gunild Keetman. Originalmente em alemão, a ***Schulwerk*** fora traduzida e editada para diversos idiomas. Trata-se de uma série de arranjos e exercícios musicais destinados às crianças e que foram publicados em cinco volumes. Literalmente, a tradução de ***Schulwerk*** significa "aprendizagem através do trabalho" (Lopes, 1991; Penna, 1995).

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Da mesma forma, a música deve ser vivida de maneira ativa, criativa e em comunidade, respeitando o universo infantil e os valores humanos, e desenvolvendo o sentido estético da criança. Wuytack (2005) sugere que o professor não deve ser considerado apenas um transmissor de conhecimentos, mas, sim, saber orientar os seus alunos sobre o prazer e a alegria de fazer música em grupo, sempre de maneira bem-humorada e alegre.

Amparado pelo conceito de uma **música elementar**, proposto por Carl Orff – no qual o ensino da música deve estar relacionado ao movimento, à dança e à palavra –, Wuytack (1993) propõe uma experiência musical composta pela totalidade de três formas de expressão: verbal, musical e corporal. Essa ideia está baseada no conceito de *Musikae*, tal como era entendida na Antiguidade grega, representando a união entre a palavra, o som e o movimento. Para o pedagogo, a expressão artística da criança deve estar baseada na inter-relação entre a expressão verbal – através da fala, da poesia e do folclore infantil, a expressão musical – nos níveis vocal e instrumental, e a expressão corporal – caracterizada principalmente pelo movimento, pelo gesto e pela dança.

A metodologia em que o sistema está embasado é construída a partir de uma série de princípios pedagógicos. Desses princípios, destacam-se a atividade, a criatividade, a comunidade, a totalidade e a adaptação (Wuytack, 1993; Boal Palheiros, 1998). A **atividade**, sendo a chave para a experiência musical, é um princípio determinante para o sistema. É por meio da atividade que a criança se envolve e participa do fazer musical, desenvolvendo capacidades de observação e atenção. É também importante estimular a **criatividade** da criança, para que ela possa desenvolver a sua imaginação. A criança deve estar constantemente sendo convidada a criar e improvisar por meio da sua voz, do seu corpo e dos instrumentos, de modo a expressar-se musicalmente e comunicar-se através da música.

Outro princípio essencial é a **comunidade**. Wuytack pretende que todas as crianças estejam envolvidas com o fazer musical. Assim, tudo é ensinado a todos, de modo a não excluir nenhuma criança da atividade que está sendo proposta. Se alguma criança tiver dificuldade em determinado aspecto, deve ser destinada a ela uma parte mais simples. Jamais uma criança deve ser excluída do grupo, mas sim inserida na experiência musical. Da mesma forma, os alunos com maior facilidade devem ser instruídos a cooperar

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

com os colegas que têm mais dificuldade. Assim, a criança se sente parte integrante do grupo e fazendo música em conjunto.

O princípio da **totalidade** é fundamental, estabelecendo a relação entre as partes e o todo no processo de ensino musical. É válido, seja na realização de peças (que integrem as expressões verbal, vocal, instrumental e corporal), seja na elaboração e aplicação da aula de música. Por exemplo, no aprendizado de uma determinada canção, não é desejável que as suas partes (melodia, letra, acompanhamento) sejam aprendidas em aulas diferentes. Os elementos devem ser apresentados separadamente, mas numa mesma aula, e sempre estabelecendo relações com a totalidade da canção. A totalidade implica a tomada de consciência musical por parte da criança e a sua satisfação pela realização de um bom trabalho musical (Wuytack, 1993, 2005).

Conforme sugere Wuytack (1993, p. 4), a **adaptação** da *Schulwerk* para outros países e culturas "não implica uma reprodução literal e completa do original alemão; pelo contrário, cada país tem de reconstituir as ideias de acordo com a mentalidade, a tradição e as características específicas da sua cultura". Assim, Wuytack pretende essencialmente que as ideias da *Schulwerk* sejam adaptadas às circunstâncias em que elas estão sendo aplicadas.

Nesse sentido, cabe ao professor saber adaptar os materiais à idade e aos interesses das crianças e às características do meio em que está ensinando. É importante salientar, também, que, independente da disponibilidade de qualquer tipo de recurso material, o sistema é perfeitamente aplicável. Wuytack sugere a utilização da voz e do próprio corpo da criança como principais ferramentas, tendo em vista que estes são os seus primeiros instrumentos musicais e que estão invariavelmente consigo.

Além dos cinco princípios descritos – conceitos fundamentais para o sistema –, há outros aspectos importantes, como a emoção, o equilíbrio, a motricidade, a consciência, o movimento, o canto, a arte e a teoria. Do ponto de vista psicológico, a **emoção** está diretamente relacionada com a experiência musical. A resposta da criança, provocada pela emoção que a música suscita, deve ser trabalhada, pois é importante para a compreensão do caráter da música. O prazer e a alegria de fazer a música devem ser ressaltados, contribuindo, assim, para o desenvolvimento emocional da criança.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Além disso, na aprendizagem musical é de extrema importância que haja **equilíbrio** entre o corpo e a mente, ou seja, uma relação entre o treino da **motricidade** e da **consciência** musical da criança. O desenvolvimento psicomotor e cognitivo, focando tanto os aspectos relacionados ao corpo (a dança, o movimento e o gesto) quanto à tomada de consciência por parte da criança (por meio do seu próprio trabalho intelectual de compreensão da música) convergem, portanto, num único plano, contribuindo para o desenvolvimento global da criança.

Destacam-se, ainda, o movimento e o canto, por se tratarem das principais ferramentas para a experiência musical. O **movimento** é capaz de concretizar diversos aspectos da música, em especial a forma musical. Conforme sugere Wuytack, "as crianças adoram o movimento, que pode ser incluído sob diversas formas: dança livre e improvisada, associada ao canto ou aos instrumentos" (Boal Palheiros, 1998, p. 20). Também o **canto** é fundamental, pois a voz é o instrumento natural do ser humano, e que, via de regra, todos possuem e, portanto, deve ser ampla e regularmente utilizada nas aulas.

Por fim, é importante destacar o fato de que a música enquanto **arte** contribui para a sensibilidade estética, expressividade e musicalidade da criança. Outras formas de expressão artística (como o teatro, o drama, a mímica, a dança, a pintura, a escultura e a literatura) são bem-vindas, pois enriquecem a educação musical da criança. A música também é uma **ciência**, e o entendimento da sua teoria é necessário para a total compreensão desta. No entanto, o plano teórico deve ser apresentado de maneira agradável, interessante e invariavelmente posterior à prática e à experiência musical ativa da criança.

10.1.1 Wuytack no Brasil

Os princípios e propostas pedagógicas de Wuytack chegaram pela primeira vez ao Brasil através do curso que ele mesmo lecionou em Salvador, em 1998, a convite da educadora Carmen Mettig. Alguns professores brasileiros deslocaram-se expressamente a Portugal para frequentar outros cursos, dos quais resultaram cursos em Curitiba, em 2007 e 2009, São Paulo em 2008, e novamente Salvador em 2009. O extraordinário empenho dos participantes brasileiros nos cursos e a calorosa receptividade dos professores deste país

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

às publicações do pedagogo, bem como alguns relatos de formadores sobre a influência dessa formação, permitem pensar que os princípios, as metodologias e a obras musicais de Wuytack têm já alguma implementação nas escolas brasileiras. Os relatos de alguns professores participantes apontam também para uma excelente aceitação das atividades propostas por Wuytack no Brasil. Especialmente em Curitiba, os professores do curso de musicalização infantil da Universidade Federal do Paraná – entidade organizadora do curso de Jos Wuytack, em 2007 – têm utilizado com bastante frequência as atividades aprendidas durante o curso, principalmente os jogos de substituição das palavras por gestos, que são notoriamente interessantes às crianças[2]. Da mesma forma, o contato com as ideias de Wuytack influenciou diretamente na formação de diversos professores brasileiros que, por sua vez, reconhecem nesse sistema uma excelente proposta para a educação musical e para a musicalização infantil (Bourscheidt, 2008). Entretanto, ainda há poucos educadores no Brasil que têm conhecimento direto dessa pedagogia, já que sua divulgação é muito maior nos Estados Unidos, no Canadá e na Europa – Bélgica, Holanda, França, Portugal e Espanha. A atuação pedagógica regular de Wuytack, durante os últimos quarenta anos, tem influenciado decisivamente a educação musical nesses países. Em Portugal, desde 1968 Wuytack orienta regularmente cursos em Lisboa, no Porto e outras cidades. A Associação Wuytack de Pedagogia Musical, criada em Portugal em 1992, tem contribuído para a formação contínua de professores de música, promovendo, regularmente, cursos baseados em princípios e metodologias propostos por Wuytack. Também edita e divulga materiais de apoio ao ensino da música (livros, CD e outros) em língua portuguesa, sobre temas especializados (audição musical, prática vocal e instrumental, canções para crianças e canções tradicionais portuguesas), estimulando a prática musical das crianças e o desenvolvimento profissional dos docentes.

[2] Ver Bourscheidt (2007).

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

10.2 O pedagogo e o compositor musical

1935-1958: Os primeiros contatos com a música

Jos Wuytack nasceu em Gent, na Bélgica, em 1935. Conforme Boal Palheiros (1998), desde criança Jos demonstrou grande interesse pela música, tendo começado a aprender piano aos cinco anos de idade. Com os seus familiares, assistia a concertos e fazia música em casa. A par do ensino secundário no colégio Sint-Lievens, prosseguiu os estudos de piano e de órgão e, aos 23 anos, completou os cursos superiores de Filosofia e Teologia. Tornou-se elemento do coro e organista na catedral de Gent, e dirigiu o grupo *Schola Cantorum*. Mais tarde, no Instituto Lemmens, em Lovaina, na Bélgica, graduou-se em Piano, Órgão, Composição e Pedagogia Musical. A sua formação complementar em mímica, na escola de Marcel Marceau, certamente influenciou a sua prática de integração das artes – música, literatura, dança, mímica e teatro. Durante vários anos, Jos dedicou o seu tempo livre à pintura, revelando um gosto pela cor, o que se refletiu posteriormente no seu estilo musical e nos musicogramas (Wuytack; Sills, 1994).

1958-1964: Descobrindo a pedagogia musical

Wuytack iniciou seus estudos de pedagogia musical, especialmente relacionados à ***Orff-Schulwerk***, em 1958, no Instituto Lemmens. Teve, então, a oportunidade de experimentar as ideias da ***Schulwerk*** ensinando crianças e jovens. Durante as aulas, todos os seus alunos envolviam-se de maneira democrática com o fazer musical, em um trabalho ativo, criativo e social. Dessa forma, conforme Wuytack (1993, p. 4), "a educação musical tornou-se uma porta aberta para cada criança". Depois dessa experiência, Wuytack, interessado em aprofundar-se na pedagogia musical de Carl Orff, passou a fazer contato com alguns dos principais professores do

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Instituto Orff de Salzburgo, entre eles, a grande colaboradora de Orff, Gunild Keetman. Na mesma época, em 1964, Wuytack conheceu pessoalmente Carl Orff, com quem manteve uma "estreita colaboração profissional e uma excelente amizade" (Boal Palheiros, 1998, p. 16). O próprio Carl Orff considerou Wuytack um "herdeiro" da sua pedagogia, tendo-lhe pedido que divulgasse as suas ideias internacionalmente.

1964 até hoje: A adaptação da Orff-Schulwerk e a formação de professores

Desde 1965, Jos Wuytack foi titular de Pedagogia Musical no Instituto Lemmens, docente no Instituto Superior de Música em Namur (Bélgica), no Conservatório de Tilbourg (Holanda) e no Instituto Musical de Métodos Ativos de Lyon (França), e em 1979-1980 foi também professor residente na Universidade da Califórnia do Sul, em Los Angeles (Estados Unidos). Com a intenção de divulgar a ***Schulwerk*** e também de formar professores de acordo com esta pedagogia, Wuytack elaborou uma série de planos de aula baseados nas ideias de Orff. A partir desse momento, estas ideias foram sistematizadas, já que nos cinco volumes da ***Schulwerk*** há poucas explicações pedagógicas quanto às metodologias e técnicas de ensino. Assim, a sistematização metodológica do ensino musical pode ser considerada uma das grandes contribuições de Jos Wuytack à pedagogia de Carl Orff. Posteriormente, Wuytack desenvolveu as adaptações francesa e flamenga da ***Orff-Schulwerk***, com a aprovação do próprio Carl Orff. A versão francesa foi, depois, adaptada para a versão Taiwanesa. Também realizou a versão francesa da série alemã de 10 LPs intitulada ***Musica Poetica***[3], editada pela Harmonia Mundi França. Segundo Wuytack (1993, p. 4), "transpor as ideias de Orff para outros países e outras circunstâncias, com uma preocupação especial pela situação real da escola, foi uma tarefa muito exigente, mas que constituiu uma experiência enriquecedora". Atualmente, Wuytack é considerado uma das maiores autoridades mundiais em pedagogia musical Orff, sendo constantemente convidado a ministrar cursos nos mais diversos níveis, tendo, também, lecionado em mais de 50 países. Por seu mérito pedagógico, foi-lhe entregue, em 1995, a medalha de ouro da Fundação Orff, em Munique, na Alemanha.

[3] ***Musica Poetica*** é o título original em latim.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

10.2.1 Produção musical e pedagógica

Jos Wuytack é um compositor prolífero, como se verifica no vasto catálogo de obras para uma variedade de formações vocais e orquestrais, o qual inclui peças para órgão, piano, flauta doce, instrumental Orff, orquestra de cordas e orquestra sinfônica. Muitas das suas composições, relacionadas com a sua obra pedagógica, são dedicadas às crianças e aos jovens, destacando-se aquelas que utilizam os instrumentos Orff – por seu implícito potencial pedagógico – a percussão e a voz (por exemplo, ***Bolero***, 1968; ***Tripoptac***, 1973; ***Quasi una Sonata***, 1979). As suas obras continuam sendo interpretadas por crianças e jovens em inúmeros países, como as cantatas ***De Geboorte van de Heer Jesus*** (O nascimento de Jesus), em Londres, 1967, ***Sine Musica Nulla Vita*** (Sem música não há vida), em Barcelona, 1992 e ***Modalaics of May*** (Mosaicos modais de Maio), em Memphis, EUA, 1996, ou as canções ***Carmina Europea***, no Porto, Portugal, 2009.

A edição das suas canções para crianças em seis idiomas (neerlandês, francês, inglês, chinês, português e espanhol) testemunha o seu caráter transcultural. Boal Palheiros (1998, p. 17) descreve o estilo das composições de Wuytack como possuidor de "um grande sentido do ritmo, um apurado sentido do timbre e uma orquestração ora leve e delicada, ora pujante e colorida". Além disso, o compositor sempre demonstrou grande interesse nos mais variados estilos e aspectos musicais, da música modal à contemporânea, do folclore ao jazz, passando também pela música tradicional de diversos países do mundo.

A sua obra pedagógica, editada em vários países (Alemanha, Bélgica, Canadá, Coreia do Sul, França, Espanha, EUA, Holanda e Portugal), inclui livros para o ensino básico e secundário e publicações sobre temas específicos, como a criatividade (***Kreatief Musiceren***, 1969), a audição musical (1972, 1974, 1995, 1996), o instrumental Orff e o ritmo (***Musica Viva I*** e ***II***, 1970, 1982).

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

10.3 Aprendendo música fazendo música

De acordo com o próprio Wuytack (2005), a sua pedagogia musical e a sua perspectiva de ensinar música podem ser resumidas através do seguinte pensamento milenar chinês: "**Diz-me, eu esqueço; mostra-me, eu recordo**; **envolve-me, eu compreendo**". Assim, o aluno adquire uma compreensão musical mais profunda quando está totalmente envolvido com a atividade musical da qual está participando, o que implica também uma compreensão intelectual dessa atividade. Dando sentido às expressões *diz-me*, *mostra-me* e *envolve-me* do pensamento citado, o aluno primeiro ouve e observa para, depois, executar. Assim, no que tange a proposição de uma determinada atividade, o professor deve apresentá-la verbalmente, passando para a sua demonstração e, finalmente, para o envolvimento prático e ativo de todos os alunos participantes. Essa maneira de ensinar revela um significativo interesse cognitivo na prática pedagógica do professor, pois desenvolve nos alunos uma elevada concentração e a consciência da atividade que realizarão posteriormente, o que leva a uma aprendizagem mais eficiente.

A pedagogia de Wuytack é composta de uma série de atividades e materiais musicais específicos, que implicam o fazer musical ativo, criativo e em comunidade, envolvendo tanto a apreciação musical – por meio da audição musical ativa – quanto a criação e a interpretação – por meio da improvisação, da voz, da percussão corporal e dos instrumentos Orff. Na sequência, com intuito de linearizar um entendimento do sistema, conforme propõe o próprio Wuytack (1993) no artigo *Actualizar as ideias educativas de Carl Orff*, são apresentadas algumas características de interesse pedagógico para o ensino da música. Na prática docente, o ensino da música inclui, de modo conjunto, vários elementos. No entanto, por uma questão de sistematização, as características do sistema são apresentadas focando cada parâmetro.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

10.3.1 Aprendendo por imitação

A imitação é uma metodologia essencial na aprendizagem da música, sobretudo com crianças. Imitar "não é limitar", conforme sugere Wuytack (2005, 2007, 2008), pois desenvolve capacidades de observação, atenção e concentração, necessárias à prática musical e à formação global das crianças. Assim, tanto o aprendizado melódico quanto o aprendizado rítmico têm início por meio de atividades de imitação, que são "jogos de eco" em que os alunos imitam o professor. Os exercícios de eco compreendem exercícios rítmicos e melódicos e utilizam os instrumentos, a voz e o corpo da criança. Tendo total consciência do processo de imitação, a criança pode ter contato visual com a partitura musical. No entanto, ela não depende desta para o seu aprendizado, conforme sugere Boal Palheiros (1999, p. 7): "estabelecendo um paralelo com o ensino das línguas, a imitação é uma das metodologias essenciais à aprendizagem rítmica, sobretudo com as crianças mais pequenas, que não dominam a leitura. A observação da execução do gesto rítmico pelo professor permite a coordenação entre a audição e a visão na percepção rítmica".

Na imitação rítmica e melódica, é importante que fique claro para as crianças que elas estão em um processo de imitação, e que devem respeitar esse processo. O professor também precisa ser claro na sua demonstração, mantendo um pulso uniforme e constante e uma boa afinação. Finalmente, é importante que a imitação dos alunos seja musical e expressiva. A simples imitação não favorece a expressão. Por essa razão, o professor também deve ser o mais musical e expressivo possível, fazendo uso de diferentes dinâmicas e intensidades, diferentes alturas e timbres e explorando, sempre que possível, todas as qualidades do som e da música (Wuytack, 1993).

10.3.2 O ensino do ritmo

O elemento básico para o sistema Orff/Wuytack é o ritmo, sendo este o primeiro aspecto a ser trabalhado. Wuytack estabelece uma progressão para o desenvolvimento rítmico (Boal Palheiros, 1999). A base do aprendizado é a figura da semínima, associada ao pulso e ao caminhar natural das crianças. O treino

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

inicia-se com os compassos binários (simples e composto), cujo caráter ativo se adapta à natureza da criança, e que frequentemente são encontrados nas canções, lenga-lengas e danças infantis. Prossegue, posteriormente, com compassos e ritmos mais complexos.

Wuytack (1982) indica ainda que a **expressão verbal** é a maneira mais concreta para o aprendizado do ritmo. Utilizam-se padrões verbais para o aprendizado das diversas métricas rítmicas, por meio da recitação expressiva de textos. Por exemplo, o excerto da poesia do brasileiro Carlos Drummond de Andrade (1987) *No meio do caminho*, sugere um ritmo natural, que se torna musical, quando falado de maneira expressiva, conforme o exemplo a seguir:

Figura 10.1 – Exemplo de recitação rítmica

A leitura expressiva, por sua vez, também favorece a expressão verbal. Wuytack sugere um tipo de recitação em que todos os alunos falam o mesmo texto ao mesmo tempo – geralmente a letra da canção que está sendo trabalhada –, mas cada um ao seu tempo, em pulsação irregular, utilizando toda a tessitura da voz e de acordo com a sua própria intencionalidade expressiva (por exemplo, lento, rápido, forte, fraco, como se estivesse triste, feliz etc.). O resultado é uma massa sonora, sem cesuras e de grande valor expressivo.

Outra forma de familiarizar a criança com a educação rítmica é através da **percussão corporal** (Wuytack, 1982): estalando os dedos, batendo palmas e percutindo os joelhos e os pés. A percussão corporal "estimula a coordenação motora e permite atingir níveis de dificuldade elevados" (Boal Palheiros, 1999, p. 7).

No que se refere à aplicação das atividades rítmicas, utiliza-se, tanto para a **imitação** quanto para a **improvisação**, a estrutura equilibrada de quatro compassos, com tensão e repouso (***arsis-thesis***). A técnica de **pergunta e resposta**, que também utiliza essa estrutura, pode ser um dos meios para a improvisação,

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

sendo realizada com a voz, a percussão corporal e instrumentos Orff. Recomenda-se o seguinte: (i) a pergunta e a resposta devem ter a mesma duração, quatro compassos; (ii) a pergunta deve terminar no tempo fraco do quarto compasso ("ponto de interrogação"*), como o ritmo de ***tcha-tcha-tcha***, por exemplo), enquanto que a resposta deve terminar no tempo forte ("ponto final"**); (iii) a pergunta e a resposta devem ter elementos comuns.

Figura 10.2 – Exemplo de pergunta e resposta.

Outra técnica é o **ostinato**, que pode ser rítmico, melódico ou harmônico. Segundo Wuytack (1982) a utilização de ostinatos é muito interessante, do ponto de vista pedagógico, conforme refere Boal Palheiros (1999, p. 7):

> *É uma técnica fácil, com resultados imediatos; a repetição apoia o treino; desenvolve o sentido da forma; ajuda a memória; permite ouvir as outras vozes enquanto se interpreta; facilita a improvisação. A técnica do ostinato pode utilizar-se em sobreposição de ostinatos ou como acompanhamento de textos e de canções, sob várias formas: verbal, vocal, instrumental, corporal.*

Quanto à **notação** rítmica – ou escrita rítmica-musical –, é importante destacar que o ensino da música não pode ficar apenas restrito à prática, à percepção, à imitação e à criação, mas é interessante que aspectos relacionados à leitura e à escrita musicais também sejam trabalhados. Conforme Wuytack (1993, p. 6), "a notação também é muito importante: não apenas do som ao símbolo, mas também do símbolo ao som. Não podemos ter em atenção apenas o desenvolvimento de capacidades e competências práticas, mas também a aquisição de elementos cognitivos". O ensino da leitura e da escrita, contudo, deve ser realizado de maneira lúdica, por meio de jogos e da associação das figuras rítmicas a imagens concretas. Estas, sem dúvida, aumentam a motivação das crianças e facilitam a aprendizagem.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

10.3.3 O ensino da melodia

O aprendizado melódico inclui a utilização de canções da autoria do pedagogo, especialmente compostas para a progressão melódica, bem como canções tradicionais infantis e canções folclóricas de várias regiões do mundo. Como para a maior parte dos métodos da primeira geração da moderna educação musical (Fonterrada, 2005), o ensino da melodia começa com o aprendizado da terça menor descendente, por esta ser mais natural e mais fácil para as crianças. O aprendizado melódico

> *inicia por uma melodia de duas notas (bitônica) e se desenvolve por etapas até a melodia de sete notas (heptatônica). O interesse pedagógico dessa progressão melódica reside numa mais fácil assimilação e consciencialização das alturas relativas dos sons, por parte das crianças [...] A proposta de iniciar o desenvolvimento melódico com o motivo bitônico, composto de um intervalo de terça menor descendente (dó-lá, em Fá maior ou sol-mi, em Dó maior) fundamenta-se em razões de ordem musical e psicológica.* (Wuytack; Boal Palheiros, 1992, p. 5)

Assim, o aprendizado melódico acontece de acordo com uma progressão melódica. Wuytack (1993) acrescenta algumas etapas à progressão proposta por Orff, para que se possa aprender uma nota de cada vez, em diversas etapas, até completar a escala diatônica, de acordo com a sequência a seguir apresentada.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Quadro 10.1 – A progressão melódica

Melodia	Notas	Pauta
Bitônica	sol-mi	
Tritônica	sol-lá-sol-mi	
Tetratônica	sol-lá-sol-mi-dó	
Folclórica	mi-ré-dó	
Pentatônica	sol-lá-sol-mi-ré-dó	
Hexatônica	sol-lá-sol-fá-mi-ré-dó	
Heptatônica (Diatônica)	sol-lá-sol-fá-mi-ré-dó-si-dó	

Fonte: Adaptado de Wuytack, 1980; Wuytack; Boal Palheiros, 1992, p. 6.

Wuytack escreveu inúmeros arranjos e composições para cada uma dessas etapas, para variadas formações instrumentais e vocais e de acordo com diversas possibilidades pedagógicas. Ele também propõe a utilização dos modos antigos, tal como são utilizados no canto gregoriano. A música modal é de grande interesse, representando um enriquecimento a nível melódico, pois cada modo possui o seu caráter próprio, devido às sequências diferentes de tons e meios-tons. Escreveu, também, diversas composições modais, igualmente pertinentes ao ensino da melodia.

10.3.4 O ensino da harmonia

O ensino da harmonia, apesar de encontrar-se temporalmente posterior ao aprendizado do ritmo e da melodia, também é importante para o sistema. Wuytack (1993) sugere que o acompanhamento instrumental

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

através do **bordão** representa uma inesgotável fonte de possibilidades harmônicas, que devem ser trabalhadas com as crianças. Ele indica quatro possibilidades de acompanhamento pelo bordão: (a) em acorde, (b) em acorde arpejado, (c) bordão de "nível" e (d) bordão "cruzado", de acordo com a figura a seguir:

Figura 10.3 – Possibilidades de acompanhamento por bordão

Fonte: Wuytack, 1993, p. 6.

Outras possibilidades harmônicas utilizadas são os acompanhamentos de I-V, I-IV-V, bem como os acompanhamentos I-II, I-III, I-VI e I-VII. Algumas técnicas de composição polifônica, como o cânone – no qual a mesma melodia é apresentada de maneira deslocada ritmicamente no tempo e nas diversas vozes –, são também bastante utilizadas. Na maior parte das vezes, a harmonia é realizada por meio dos instrumentos Orff, mas também pode ser realizada através do canto e de outros instrumentos.

10.3.5 O ensino do timbre

Os instrumentos Orff surgiram inicialmente para dar suporte à dança que estava sendo realizada na Güntherschule, escola alemã de música e dança, fundada na década de 1920 por Carl Orff, com Dorothee Günther (Lopes, 1991). Foram concebidos pelo próprio Orff, devido à necessidade de adaptação dos instrumentos à realidade das crianças, reduzindo as suas proporções. Os instrumentos que compõem o instrumental Orff pertencem, basicamente, à percussão e podem ser divididos em dois grandes grupos: percussão de altura definida (PAD) e percussão de altura indefinida (PAI) (Wuytack, 1970). O primeiro é composto pelos instrumentos de lâminas: os de madeira são chamados *xilofones* (X) – do grego, ***xilo***, que significa

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

"madeira", e ***fone***, que significa "som", ou seja, o "som da madeira"; os instrumentos de metal são os metalofones (M) – do grego, ***metallon***, que significa "metal" – e os jogos de sinos (JS).

Apesar de cada instrumento possuir uma tessitura real específica, todos eles são escritos para a clave de sol. Com o instrumental Orff podem ser utilizados, também, a flauta doce e outros instrumentos melódicos. O segundo grande grupo, os instrumentos de altura indefinida, podem também ser divididos em três subgrupos: metais, madeiras e peles, cada um composto de instrumentos construídos a partir desses materiais.

Conforme Wuytack (1993), o grande interesse pedagógico na utilização dos instrumentos Orff reside na possibilidade de exploração imediata do som, na facilidade técnica de execução e na variedade e riqueza de timbres, inspirados em instrumentos folclóricos de diversas regiões do mundo. Por outro lado, esse instrumental tem a facilidade de adequar-se a qualquer faixa etária ou nível de desenvolvimento musical dos alunos, já que tem a possibilidade da retirada das lâminas que não são utilizadas, simplificando a ***performance*** instrumental e a improvisação.

Wuytack (1970) propõe, ainda, uma descrição das tessituras que abarquem todas as possibilidades de envolvimento musical ativo da criança, dividido-as em quatro níveis: soprano, contralto, tenor e baixo, conforme a tabela seguinte:

Quadro 10.2 – Níveis de tessitura para expressão verbal, percussão corporal e instrumentos Orff

Níveis	**Expresão verbal**	**Percussão Corporal**	**PAI**	**PAD**
S	Soprano	Dedos (estalo) – D	Metais	JSS + JSA
A	Contralto	Palmas – M	Madeiras	XS + MS
T	Tenor	Joelhos – J	Peles	XA + MA
B	Baixo	Pés – P	Grande percussão	XB + MB

Fonte: Wuytack, 1970.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

10.3.6 A improvisação

Com relação à improvisação, Wuytack (1969, 1993) propõe uma metodologia, individual ou em grupo, que favoreça a expressividade e a individualidade da criança, sugerindo uma série de exercícios que contribuem para o desenvolvimento da criatividade. Pode-se trabalhar a improvisação utilizando a expressão verbal – com um determinado texto ou até mesmo inventando textos em idiomas existentes ou "sem sentido"; a percussão corporal – criando ritmos sobre um ostinato; a voz e os instrumentos – cantando e tocando melodias sobre um baixo, realizando baixos ou outros acompanhamentos para melodias; o movimento – através da livre expressão corporal e da criação de passos de dança. Os jogos de "pergunta e resposta" também facilitam a improvisação rítmica e melódica. A tarefa do professor deve ser "participar, sugerir, ajudar e encorajar" (Wuytack, 1993, p. 7).

10.3.7 O movimento corporal

O corpo é um meio para a expressão da emoção musical, sendo essencial para interpretar ou dirigir. Quando o fazer musical inclui o movimento, a criança pode ter uma experiência musical mais profunda (Boal Palheiros, 1998). O movimento pode ser associado à dança, à improvisação, à percussão corporal, ao canto e aos instrumentos Orff. Outras formas para estimular o movimento corporal, tendo em vista que muitas vezes as escolas não dispõem de grandes espaços para a dança e o movimento, são as canções com gestos, a mímica e o canto com movimento (Wuytack, 1993). Dessa forma, "o jogo de substituição das palavras por gestos consiste na substituição progressiva de uma ou mais palavras do texto de uma canção, por um gesto" (Wuytack 1993, p. 7). Esse exercício estimula a audição interior, a coordenação motora, a capacidade de concentração e a memória musical, além de apresentar-se como uma ótima atividade para ser realizada com todo o grupo.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

10.3.8 A audição musical ativa e o ensino da forma

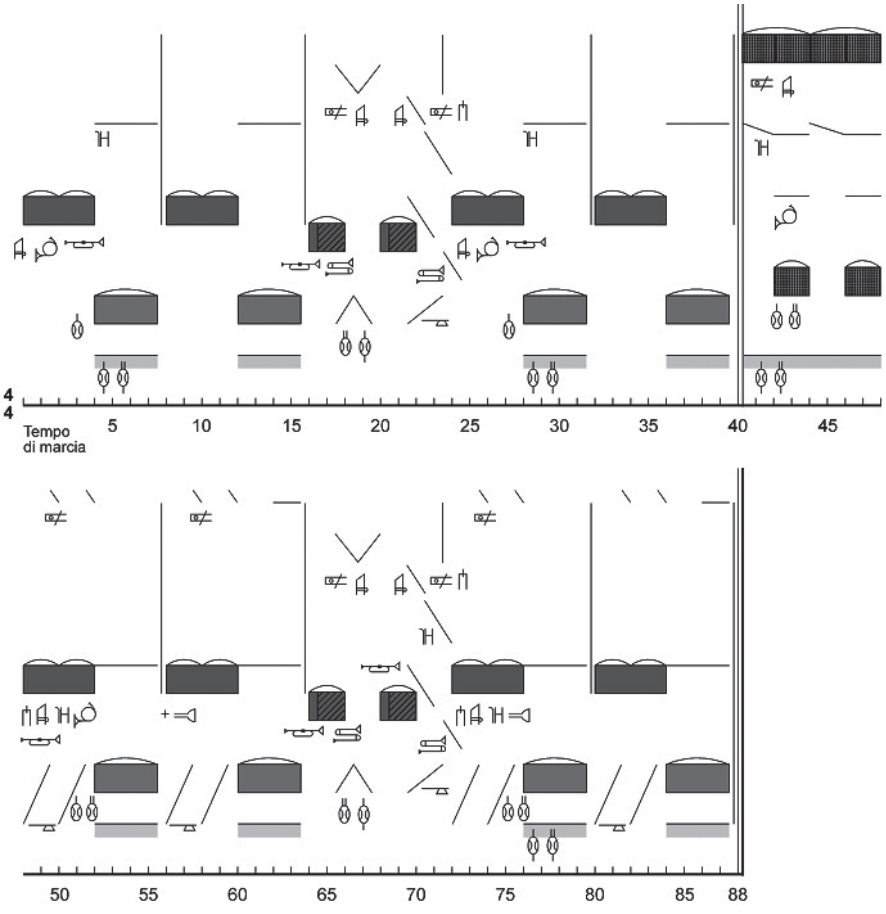
A contribuição mais original de Wuytack para a moderna pedagogia musical ocorre na audição musical, área que não foi abordada por Orff. O sistema de **audição musical ativa** (Wuytack, 1975, 1989), desenvolvido a partir de um estudo de vários anos com crianças e professores, propõe ouvir música de forma ativa e não apenas de forma passiva. Ele é destinado, sobretudo, a indivíduos que não conhecem a notação musical. A audição musical ativa, na qual a percepção visual apoia a percepção auditiva, implica as seguintes etapas: (i) participação física e mental do ouvinte, antes da audição, através da interpretação; (ii) foco da atenção durante a audição e reconhecimento dos materiais musicais; (iii) análise da forma musical, através de uma representação visual da totalidade da música.

Essa metodologia está baseada na assimilação prévia dos materiais temáticos da obra a ouvir (preparando os ouvintes para a audição por meio de atividades que envolvam a expressão verbal, vocal, corporal, ou instrumental) e na visualização de um esquema da música, que Wuytack (1975, 1984, 1989) designou **musicograma**. O musicograma é um gráfico em que os elementos essenciais da obra ou excerto musical (forma, ritmo, melodia, timbre, instrumentação, orquestração) são representados através de cores, formas geométricas e símbolos. Wuytack criou símbolos próprios para os instrumentos da orquestra e as famílias de instrumentos.

Algumas orientações metodológicas são fundamentais para a utilização desse sistema (Wuytack; Boal Palheiros, 1995): dar a ouvir a música, pelo menos, três vezes (primeiramente reconhecer os materiais musicais; depois seguir a indicação do professor no musicograma grande e por fim indicar os temas individualmente no musicograma pequeno); selecionar excertos musicais de curta duração, para facilitar a concentração; adaptar as atividades à idade das crianças, realizando atividades com movimento, sobretudo com crianças pequenas; situar a música no seu contexto histórico e cultural (época, estilo, gênero).

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Figura 10.4 – Musicograma da "Marcha", do "Quebra-Nozes", de Tchaikovsky



Fonte: Wuytack; Boal Palheiros, 1995, p. 14.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

10.4 Algumas ideias para a sala de aula

A seguir, são propostas algumas atividades práticas e suas metodologias correspondentes, que poderiam compor uma aula de musicalização infantil. Todas elas são composições do próprio Jos Wuytack, que há mais de 30 anos oferece cursos em Portugal e, por esse motivo, possui vasto material em idioma português.

As atividades são apresentadas conforme a sua proposta original. De fato, os exemplos podem servir de modelo para a criação de novas atividades que, de certa forma, possam estar mais adaptadas à realidade brasileira. É importante lembrar que, em cada aula, tanto a expressão verbal quanto a corporal e a musical devem ser trabalhadas e correlacionadas entre si, de modo a contribuir para o desenvolvimento global e total da criança. Esses aspectos tornam os exercícios, a seguir apresentados, pertinentes para a educação musical, independente do contexto em que estão sendo inseridos.

A pedagogia de Wuytack é dedicada ao ensino coletivo de música, não definindo uma idade específica para o início da aprendizagem musical. Algumas atividades apresentam uma sugestão de idade para determinado exercício musical, que varia entre 5 e 13 anos de idade, podendo esta faixa etária ser considerada a abrangência em que o sistema está inserido. É evidente que todos os exercícios podem ser adaptados para todas as idades, incluindo o ensino de jovens e adultos, nesse caso aumentando o grau de dificuldade e complexidade dos exercícios e materiais. No entanto, para as atividades abaixo descritas, a faixa etária recomendada situa-se aproximadamente entre 6 e 12 anos. Serão apresentados exemplos de ostinatos e de canções com gestos e movimento.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

10.4.1 A técnica de ostinatos

Uma das técnicas de ensino de música propostas por Jos Wuytack sugere a ampla utilização de ostinatos rítmicos ou melódicos, que podem ser trabalhados utilizando a percussão corporal, a voz ou os instrumentos. A seguir, serão apresentadas algumas atividades elaboradas pelo próprio Wuytack, bem como as respectivas metodologias de aplicação dessas atividades em sala de aula.

1. **Ostinato rítmico corporal** – exemplo de uma peça com ostinatos rítmicos realizada em percussão corporal, utilizando a técnica de sobreposição de ostinatos:

Figura 10.5 – Ostinato rítmico corporal

Fonte: Wuytack, 2005, p. 26.

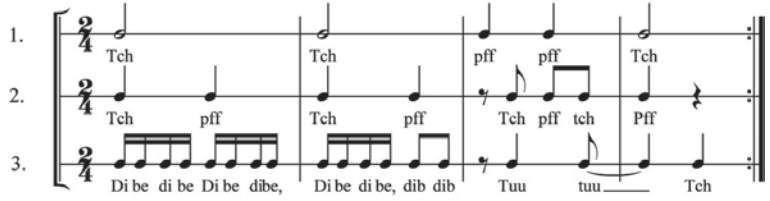
Metodologia da atividade

- O professor executa cada ostinato; os alunos aprendem, por imitação.
- O professor indica um número e os alunos reagem imediatamente, executando o ostinato.
- Jogo de sobreposição: cada grupo realiza o seu ostinato; o professor aponta na direção do grupo, podendo sobrepor dois (1 + 2, 1 + 3, 2 + 3) ou três ostinatos.

2. **Ostinato rítmico verbal** *Por vapor* – peça realizada em expressão verbal, elaborada com ostinatos rítmicos, utilizando a mesma técnica de sobreposição:

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Figura 10.6 – "Por vapor"



Fonte: Wuytack, 2005, p. 36.

Metodologia da atividade

- O professor executa cada ostinato; os alunos aprendem por imitação.
- Após todos os alunos aprenderem todos os ostinatos acima separadamente, dividir a turma em três grupos. Cada grupo imita uma parte da locomotiva – portanto, um ostinato diferente.
- Então sobrepor os ostinatos, de acordo com a regência do professor, de forma a imitar uma locomotiva a vapor (*accelerando* e *ritardando*).

3. **Ostinato rítmico-melódico-harmônico instrumental** *Um relógio* – peça baseada na sobreposição de ostinatos, e realizada em expressão verbal e instrumentos Orff.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora Intersaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Figura 10.7 – "Um relógio"

Fonte: Wuytack, 2005, p. 48.

Metodologia da atividade

- O professor executa cada ostinato e os alunos aprendem por imitação todos os ostinatos e executam cada um no seu instrumento.
- Forma da música: fazer a sobreposição dos ostinatos, pela ordem indicada na partitura – de acordo com a ordem crescente da numeração acima de cada linha; realizar as entradas depois de duas vezes cada ostinato; dizer o texto, com os ostinatos (duas vezes); terminar pela ordem inversa à das entradas.
- Recomendações: falar o texto de forma expressiva – utilizando uma ampla extensão vocal; executar os ritmos de maneira exata; tocar o ostinato 4, alternando as baquetas; tocar o ostinato 8, a cada 8 compassos).

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

10.4.2 Canções com gestos e movimentos corporais

A seguir, serão apresentados alguns jogos musicais, em que as palavras das letras das canções são substituídas gradativamente por gestos ou mímicas corporais.

1. *Um gato de Xangai* – jogo de substituição progressiva de palavras por gestos:

Figura 10.8 – "Um gato de Xangai"

Fonte: Wuytack, 2007, p. 54.

Metodologia da atividade

- O professor canta a totalidade da canção. O processo a realizar pelos alunos será ouvir, imitar, observar, consciencializar, aprender, cantar.
- O professor canta os motivos com diversos vocábulos ("lai", "nô", "tiri", "uau", "plum") para facilitar o aprendizado da melodia e treinar a dicção e a execução vocal.
- Aprender a melodia de ouvido: os alunos imitam os motivos, indicando com as mãos o movimento melódico (sobe, mantém-se, desce).
- Aprender o texto, dizendo-o com sons de alturas diferentes: agudo, grave, *glissando* etc.
- Cantar a totalidade da canção, bem articulada, marcando a pulsação, nos joelhos.
- Aprender os gestos; cantar a canção com o jogo de substituição progressiva das palavras (nesse caso, das frases) por gestos:

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora Intersaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

- 1ª vez – cantar toda a canção sem gestos;
- 2ª vez – substituir *Tenho cá*: apontar para si próprio;
- 3ª vez – substituir *um gato de Xangai*: mimar os bigodes, à maneira chinesa;
- 4ª vez – substituir *Tanto leite já bebeu*: gesto de beber;
- 5ª vez – substituir *que gordo assim lá vai*: mãos na barriga;
- 6ª vez – cantar toda a canção com gestos.

- Cantar a totalidade, alternando cada vez com improvisações instrumentais em PAI, pela seguinte ordem: 1. Metais; 2. Madeiras; 3. Peles; 4. Todos; 5. Todos.
- Realizar a totalidade da peça, acompanhada por mímica livre, por exemplo, de um fantoche: uma criança com o fantoche esconde-se, e só aparece quando a frase ***um gato de Xangai*** é substituída na canção.

2. *Um búfalo e um leão* – jogo de substituição progressiva de palavras por gestos:

Figura 10.9 – "Um búfalo e um leão"

Fonte: Wuytack, 2008, p. 55.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Metodologia da atividade

- Aprender os motivos da canção: o professor canta a totalidade; depois, canta os motivos, com diferentes vocábulos, que os alunos imitam.
- Aprender o texto, dizendo-o expressivamente, de várias maneiras: dramática, humorística, em *staccato* etc.; cantar a canção com o texto.
- Aprender os gestos; cantar a canção, realizando o jogo de substituição progressiva das palavras por gestos:

  Um búfalo: mimar os chifres;

  e um leão: indicar a juba;

  com alma tocam: mãos sobre o coração;

  violão: gesto de tocar;

  Um urso pardo e: mãos relaxadas, junto ao corpo, à altura do queixo;

  um dragão: mimar as garras, e pôr a língua de fora;

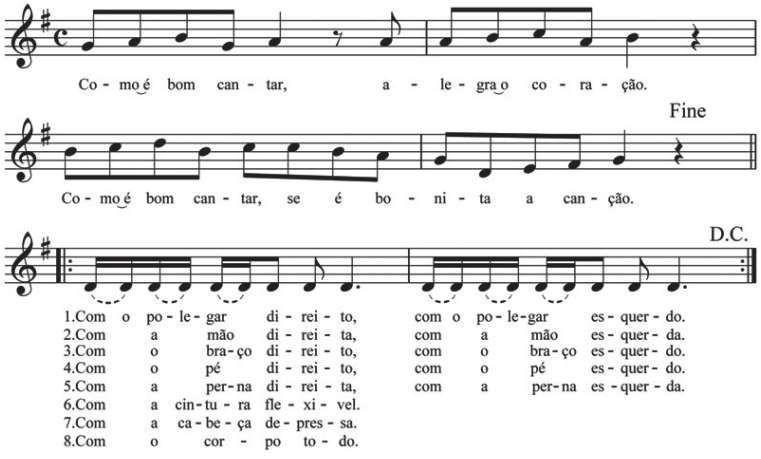
  cerveja bebem: gesto de beber;

  de pressão: gesto de tirar a cerveja.
- Cantar a totalidade, alternando cada vez com improvisações instrumentais, pela seguinte ordem: 1. Jogos de Sinos; 2. Xilofones; 3. Metalofones; 4. PAI; 5. Jogos de sinos; 6. Xilofones; 7. Metalofones; 8. PAI; 9. Todos.
- Realizar a totalidade da peça com dramatização, usando máscaras dos quatro animais: as crianças (cada uma com a sua máscara) estão escondidas e aparecem apenas quando a palavra correspondente ao seu animal é substituída pelo gesto; na última vez, as crianças com máscaras aparecem e improvisam uma dança.
- Realizar a totalidade da peça "para a televisão": canção com gestos, improvisações e dramatização.

3. Como é bom cantar – canção cumulativa com gestos corporais:

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora Intersaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Figura 10.10 – "Como é bom cantar"


Co - mo é bom can - tar, a - le - gra o co - ra - ção.
Fine
Co - mo é bom can - tar, se é bo - ni - ta a can - ção.
D.C.
1.Com o po - le - gar di - rei - to, com o po - le - gar es - quer - do.
2.Com a mão di - rei - ta, com a mão es - quer - da.
3.Com o bra - ço di - rei - to, com o bra - ço es - quer - do.
4.Com o pé di - rei - to, com o pé es - quer - do.
5.Com a per - na di - rei - ta, com a per - na es - quer - da.
6.Com a cin - tu - ra fle - xi - vel.
7.Com a ca - be - ça de - pres - sa.
8.Com o cor - po to - do.

Fonte: Wuytack, 2008, p. 19.

Metodologia da atividade

Canção de tipo cumulativo: a cada vez acrescentar um verso (***Com o polegar direito***, etc.), desde o início, fazendo o movimento correspondente, até ao verso seguinte.

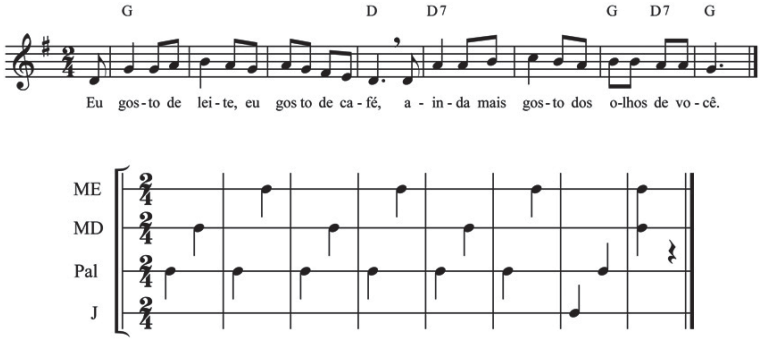
10.4.3 Atividades de dança, movimento e percussão corporal

Na sequência, algumas atividades relacionadas principalmente ao aprendizado rítmico, por meio da expressão corporal – dança e movimento corporal – e da percussão corporal.

1. *Eu gosto de leite* – dança improvisada com percussão corporal.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora Intersaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Figura 10.11 – "Eu gosto de leite"



Fonte: Wuytack, 2008, p. 12.

Nota: Pal = Palmas; MD = Mão direita na mão direita do par; ME = Mão esquerda na mão esquerda do par; J = Mãos nos joelhos.

Metodologia da atividade

- Aprender a melodia e o texto da canção; aprender a percussão corporal, sem cantar.
- Cantar a canção, fazendo a percussão corporal com um par (parte A).
- Alternar esta parte com movimento livre individual, no espaço, durante oito compassos (partes B, C, D etc.), ao som da música improvisada pelo professor; mudar sempre de par.
- Realizar a totalidade (forma A-B-A-C-A-D-A-E-A ...).

2. *Din, don, dão* – cânone a 4 vozes, com movimento corporal:

Figura 10.12 – "Din, don, dão"

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora Intersaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Figura 10.13 – "Din, don, dão": movimento corporal

Fonte: Wuytack, 2005, p. 19.

Nota: A = Ambos; D = Pé direito; E = Pé esquerdo; → = para a direita; ← = para a esquerda; *= deslizar; **= abanar as mãos, braços no ar; ***= tocar o chão.

Metodologia da atividade

- Aprender a melodia e o texto da canção.
- Aprender o movimento corporal sem a melodia.
- Cantar a canção com o movimento corporal em uníssono.
- Cantar em cânone a quatro vozes (duas vezes).

Para saber mais

Site

AWPM – Associação Wuytack de Pedagogia Musical. Disponível em: <http://www.awpm.pt>. Acesso em: 24 out. 2009.

Nesse endereço, o visitante poderá encontrar informações complementares sobre a pedagogia musical ativa de Jos Wuytack, a sua biografia, bibliografia e discografia, bem como aspectos relacionados ao sistema Orff/Wuytack e à Associação Wuytack de Pedagogia Musical (AWPM), a citar seus objetivos, seu histórico e a sua atuação no campo da formação músico/pedagógica e editorial. O *site*, que está disponível nos idiomas português, inglês e espanhol, apresenta também a agenda atualizada dos cursos ministrados por Jos Wuytack, além de oferecer notícias e novidades sobre a associação e sobre o sistema. Podem-se ainda encomendar os livros e CD editados pela AWPM, observando o catálogo apresentado no próprio *site*.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Catálogo de obras de Jos Wuytack

Livros

Bruxelas [Bélgica]: Schott Frères

- *Musique pour enfants*. v. 1: *Pentatonique* (1967), v. 2: *Majeur* (1969) [Coautora Aline Pendleton-Pelliot], v. 3: *Mineur* (1977). Versão francesa da *Orff-Schulwerk*.

Mainz [Alemanha]: Schott's Sohne

- *Muziek voor Kinderen*. v. 3: *Grote Tertstoonsoort* (1967), v. 4: *Kleine Tertstoonsoort* (1971). Versão neerlandesa da *Orff-Schulwerk*.

Amsterdam[Holanda]: New Sound

- *Kreatief Musiceren* (1969).

Leuven [Bélgica]: De Monte

- *Actief Muziekbeluisteren* (1972). *Audition musicale active* (1974). Coautor Paul Schollaert.

Brugge [Bélgica]: De Garve

- *Musica*. v. 1 (1972), v. 2 (1973), v. 3 (1974). Coautores Antoon Defoort e Paul Hanoulle.
- *Zing, speel en luister.* Deel A, v. 1 (1982), v. 2 (1984); Deel B (1984); Deel C (1984).
- *Musicalia: play the recorder* (1982).
- *Musicalia: Orff Instrumentarium* (1982).
- *Musicalia: musicograms*. v. 1 (1982), v. 2 (1984).
- *Musicorama*. v. 1 (1992), v. 2 (1993), v. 3 (1995). Coautores Guido Malfait, Antoon Defoort e Paul Hanoulle.

Paris[França]: A. Leduc

- *Musica viva I: sonnez...battez* (1970).
- *Musica viva I: sound...beat* (1970).
- *Musica viva II: expression rythmique* (1982).

New York [EUA]: Schott Music Corporation

- *Musica activa: an approach to music education* (1994). Coautora Judy Sills.

Porto [Portugal]: Associação Wuytack de Pedagogia Musical

- *Canções de mimar* (1992). Livro e CD. Coautora Graça Boal Palheiros.
- *Audição musical activa* (1995). *Audición musical activa* (1996). Livro do professor, CD, livro do aluno, musicogramas. Coautora Graça Boal Palheiros.
- *Canções tradicionais portuguesas* (1998). Livro e CD.
- *Cantar o Natal* (2000, 2002). Livro e CD.
- *Carmina Europea: songs and dances from 25 EU countries for Orff Instruments* (2004, 2008). Livro e CD. Coautora Graça Boal Palheiros.

Partituras

Coro, flautas doce, instrumental Orff, órgão

Amsterdam [Holanda]: New Sound

- *Dansereye van Dood en Leven* (1966).
- *Humoresken* (1967).
- *Missa activa* (1968).

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Bruxelas [Bélgica]: Schott Frères

- *Dix chansons françaises* (1968).
- *Missa elementaria* (1972).
- *Trippoptac* (1973).
- *Chansons et danses pour l'été* (1976).
- *Pentatonica* (1976).
- *Suite de danzas españolas* (1976).
- *Variations sur un air de danse Wallon* (1976).
- *Les corporations*. 2 v. (1977).
- *Ronde des animaux* (1977).
- *Rondes et Comptines*. 2 v. (1977).
- *Autour de l'Europe* (1979).
- *Chansons et danses pour l'hiver* (1979).
- *Quasi una sonata* (1979).

Seul [Coreia do Sul]: Eukmaksekye

- *Technique of Orff-Schulwerk Pedagogy* (2008). Tradução de Young Jeon Kim.
- *Orff instrument orchestrations* (2008). Tradução de Young Jeon Kim.

Flautas doce, guitarra, pequena percussão, instrumental Orff

Paris[França]: A. Leduc

- *Bolero* (1968).
- *Colores* (1968).
- *Cantare et sonare* (1969).
- *Polyvitamines ABA* (1970).
- *Variations sur un air de pendule* (1970).
- *Danza Carnavalito* (1972).
- *Danses en triple* (1972).
- *Joy: play, sing, dance* (1972).
- *Mini-variations géographiques sur "Se canto"* (1984).
- *Variations intercontinentales sur "Au clair de la lune"* (1984).
- *Carol à la mode* (1987).
- *Modalladom* (1987).
- *Variations sur "Orientis Partibus"* (1987).

Canções e danças

Bruxelas [Bélgica]: Schott Frères

- *Treize fois bonheur* (1972).
- *Choralia* (1973).
- *Cantica Ballata* (1979).

Brugge [Bélgica]: De Garve

- *Mimoza* (1995).

Herent [Bélgica]: Musicerende Jeugd

- *Jeugdblaadjes*. 73 liederen. [S.d.].

Haarlem[Holanda]: De Toorts

- *Zingen van Allerlei Dingen*. 19 liederen. [S.d.].

Paris[França]: A. Leduc

- *Lamelou* (1970).

Luynes [França]: Van de Velde

- *Bouquet de chansons enfantines* (1979).
- *Chansons à danser et a mimer* (1980).

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Strasbourg [França]: Musique et Culture

- *Drôle de coq* (1988).

Madrid [Espanha]: Real Musical

- *Cantar y descansar* (1992).

Valencia[Espanha]: Nau Llibres

- *Cantando, bailando* (1993).

Waterloo, Ontario [Canadá]: Waterloo Music

- *55 x Funtastic* (1993).
- *Can you canon?* (1994).

Coro, flautas, instrumental Orff, ensemble instrumental, orquestra sinfónica

Amsterdam [Holanda]: New Sound

- *Kerstcantate voor Jonge Musikantjes* (1968).

Herent [Bélgica]: Musicerende Jeugd

- *De Geboorte van de Heer Jezus* (1969).

Pennsylvania [EUA]: Music Innovations

- *A Christmas cantata* (1981).
- *The ark of Noah* (1982).

Lyon [França]: Éditions à Coeur Joie

- *Le jeu de Noé* (1982).

Flautas doce, flautas e pequena percussão

Paris [França]: A. Leduc

- *Deux suites modales* (1972).
- *Melancholic Memphis Memo* (1974).

Edmonton [Canadá]: MCCM Music Printers

- *Let's just play it* (1992).
- *Adanaco* (1992).
- *Historic roots* (1992).
- *Octoplus* (1992).

Edmonton [Canadá]: Oliver Music Company

- *Starting soprano recorder*. Book 1 (1995).
- *Amusing alto recorder.* Book 2 (1995).
- *4 in a Row. Such an amusing tactful band.* Book 3 (1995).

Piano, flauta doce e piano

Leuven [Bélgica]: De Monte

- *Abasken* (1972).
- *Mimiatures* (1972).

Instrumental Orff e orquestra de cordas

Bruxelas [Bélgica]: Schott Frères

- *Suite pour Saint-Nicolas* (1977).

Edmonton[Canadá]: JJ Publishing

- *Gone with Aeolus* (1991).

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Partituras não publicadas

- *The Long Island that was responsible for the Long Island that is* (1986).
- *Mona et l'orgue de barbarie* (1986).
- *Sine musica nulla vita* (1992).
- *Modalaics of May* (1998).

Artigos

- Foram publicados 28 artigos em periódicos de diversos países: *Adem, Musicerende Jeugd, Platen Kiezen, Tijdschrift voor OpvoedKunde* [Bélgica]; *Musique et Culture* [França]; *Música y Educación* [Espanha]; *Ostinato: Music for Children* [Canadá]; *Apem* [Portugal].

Discografia

St. Michel de Provence: Harmonia Mundi

- *Comptines et jeux*
- *Fabulettes*
- *Chantons les animaux*
- *Tournois et troubadours*
- *Rondes et Comptines 1*
- *Le printemps*
- *L' été*
- *La ronde des animaux*
- *Rondes et Comptines 2*
- *La ronde des métiers*
- *Flûte à bec et percussions*
- *L' hiver*
- *La ronde autour de l' Europe*

Paris: A. Leduc

- *Colores. Bolero*

Brugge: Ons Dorado

- *Missa activa*
- *Kleine Kerstcantata*
- *Humoresken. 4 modale Nederlandse liederen*
- *Chansons françaises*
- *Bolero*
- *25 Jaar Ons Dorado*
- *Dances and songs*
- *Orff-Keetman-Wuytack*

Leuven: Lemmensinstituut

- *Lentekerk nº 11*
- *De geboorte van de Heer Jezus*

Liége: Duchesne

- *Missa elementaria*

Averbode: Goede Pers

- *En van je één*

Herent: Musicerende Jeugd

- *Kadeeke*

Sterrebeek: Jeugd Muziekschool

- *Jeugdmuziekschool Sterrebeek musiceert*

Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical

- *Singing Christmas*

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. No meio do caminho. In: _____. **Antologia poética**. 22. ed. Rio de Janeiro: Record, 1987 .

BOAL PALHEIROS, Graça. Jos Wuytack: 30 anos ao serviço da pedagogia musical. **Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical**, Lisboa, n. 59, p. 5-7, 1988.

_____. Jos Wuytack, músico e pedagogo. **Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical**, Lisboa, n. 98, p. 16-24, 1998.

_____. Metodologias e investigação sobre o ensino do ritmo. **Revista de Educação Musical**, Lisboa, n. 103, p. 4-9, 1999.

BOURSCHEIDT, Luís. **A aprendizagem musical por meio da utilização do conceito de totalidade do Sistema Orff/Wuytack**. Dissertação (Mestrado em Música) – Departamento de Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

_____. **Música elementar para crianças: arranjos de canções infantis brasileiras para instrumentos Orff**. Curitiba: DeArtes, 2007.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre a música e educação. São Paulo: Ed. da Unesp, 2005.LOPES, Cíntia Thais Morato. A pedagogia musical de Carl Orff. **Em Pauta**, Porto Alegre, n. 3, p. 46-63, 1991.

PENNA, Maura. Revendo Orff: por uma reapropriação de suas contribuições. In: PIMENTEL, Lucia Gouvêa (Org.). **Som, gesto, forma e cor**: dimensões da arte e seu ensino. Belo Horizonte: C/Art, 1995. p. 80-110.

WUYTACK, Jos. Actualizar as ideias educativas de Carl Orff. **Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical**, Lisboa, n. 76, p. 4-9, 1993.

_____. **Curso de Pedagogia Musical**: 1º grau. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical, 2008.

_____. **Curso de Pedagogia Musica**: 3º grau. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical, 2005.

_____. **Curso de Pedagogia Musical**: 5º grau. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical, 2007.

_____. **Curso de Pedagogia Musical**. Porto: [s.n.], 1980. (Não publicado).

_____. Het musicogram. **Adem-Tijdschrift voor Muziekkultuur**, n. 11, 1975.

_____. Het picturale als activatiemiddel bij het muziekbeluisteren. **Adem-Tijdschrift voor Muziekkultuur**, n. 20, (1), 1984.

_____. **Kreatief Musiceren**. Amsterdam: New Sound, 1969.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

WUYTACK, Jos. L'audition musicale active par le Musicogramme. **Musique et Culture**, n. 34, v. 3, 1989.

_____. **Musica viva I**: sonnez... battez. Paris: A. Leduc, 1970.

_____. **Musica viva II**: expression rythmique. Paris: A. Leduc, 1982.

WUYTACK, Jos; BOAL PALHEIROS, Graça. **Audição musical activa**. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical, 1995.

_____. **Canções de mimar**. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical, 1992.

_____. **Audición musical activa**. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical, 1996.

WUYTACK, Jos; SCHOLLAERT, Paul. **Actief Muziek Beluisteren**. Leuven: De Monte, 1972.

_____. **Audicion Musical Active**. Leuven: De Monte, 1974.

WUYTACK, Jos; SILLS, Judy. **Musica activa**: an approach to music education. New York: Schott SMC, 1994.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Glossário

Accel – abreviatura de accelerando, que significa "tornar mais rápida uma passagem musical".
Altura – propriedade do som medida pela frequência em Hz, e que nos permite nomear e reconhecer as notas como dó, ré, mi etc.
Acorde – conjunto de três ou mais sons que são tocados simultaneamente.
Bordão de nível – tipo de acompanhamento harmônico para instrumentos Orff no qual são utilizadas duas diferentes regiões (níveis) do instrumento, por exemplo, grave/agudo.
Bordão cruzado – tipo de acompanhamento harmônico para instrumentos Orff no qual, na sua execução, as mãos são cruzadas. Por exemplo, no caso de um acompanhamento com as notas dó3-sol3-dó4-sol3 respectivamente, a mão esquerda toca as notas dó3 cruzando para o dó4 e intercalando com a mão direita, que toca a nota sol3.
Cânone – tipo de composição muito usado no século XVI, com um tema que é iniciado por uma voz e imitado por uma ou mais vozes, durante toda a peça.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Células – pequenos conjuntos de sons rítmicos ou melódicos.

Classificação – é a ordenação de objetos sonoros em série, do grave para o agudo ou do agudo para o grave, segundo sua altura.

Clave – sinal musical colocado no início da partitura para indicar as alturas exatas dos sons musicais. A clave de sol (𝄞), por exemplo, geralmente começa na segunda linha da pauta musical.

Colcheia – subdivisao do tempo musical que corresponde a 1/8 da duração da semibreve, representada por uma nota preta com haste e bandeirola.

Compasso – é a unidade de organização dos tempos musicais de uma obra em porções iguais. Por exemplo, um compasso binário é aquele em que o tempo é organizado sempre de dois em dois (como numa marcha, contando-se 1-2). Já o compasso ternário tem sua organização de três em três batidas, como numa valsa (1-2-3).

Cravelhas – quatro pequenas tarrachas na extremidade dos instrumentos de cordas de arco (violino, viola, violoncelo e controbaixo) usadas para fins de afinação.

Cromatismo – divisão da oitava em 12 partes iguais (semitons).

Diafonia – termo usado pelos gregos para fazer referência aos intervalos dissonantes como a terça e a sexta.

Dissonância – som ou conjunto de sons com intervalos de razões complexas (acústica), e que é frequentemente considerado como "desagradável" e/ou necessitado de uma resolução.

Dodecafonismo – sistema de composição criado pelo compositor austríaco Arnold Schönberg (1874-1951) e que tem por base o livre emprego dos 12 semitons da escala de temperamento igual.

Efes – dois "cortes" no tampo dos instrumentos de cordas em forma da letra f, por onde sai o som produzido.

Escala – conjunto predeterminado de sons ascendentes ou descendentes que se sucedem por intervalos de tons e semitons; a escala mais conhecida é, provavelmente, dó-re-mi-fá-sol-lá-si. As escalas podem ser maiores ou menores, dependendo da combinação de seus intervalos.

Escala pentatônica – escala de cinco sons.

Espaço intratonal – o espaço intratonal refere-se à divisão do espaço sonoro de um tom em

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora Intersaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

microtons. No CD *Sensorialité auditive I*, elaborado por Jacques Chapuis, há testes de reconhecimento auditivo (testes audiométricos) que propõem a percepção auditiva de duzentos avos de tom. Willems declarou, a partir de suas pesquisas, que é tecnicamente possível dividir o tom em oitocentas partes.

Excitação – na educação musical, podemos pensar na excitação do ouvido a partir de um estímulo sonoro, e do corpo, sob o influxo do ritmo.

Fonomímica – gestos executados com as mãos e dedos que servem para indicar a altura dos sons; ver também manossolfa.

Fraseado – maneira de executar frases musicais de uma peça musical, de acordo com seu estilo, gênero e/ou expressividade.

Haikai – poesia tradicional japonesa, baseada em três frases com 5, 7 e 5 sons (aqui definidos como uma espécie de sílaba japonesa), respectivamente.

Hexacorde – série de seis notas consecutivas introduzida por Guido D'Arezzo no século XI.

Imagem aural – representação mental de um determinado som.

Intervalo – na música ocidental, a distância entre duas notas, medidas em tons e semitons. A combinação de tons e semitons dá origem a diversos tipos de intervalos: maiores, menores, aumentados e diminutos.

Lecto-escrita – sinônimo de leitura e escrita.

Manossolfa – uso de gestos manuais para indicar as notas musicais no solfejo. Ver também "fonomímica".

Mínima – subdivisão do tempo musical, que corresponde a 1/2 da duração da semibreve, representada por uma nota branca com haste.

Modos – no sistema tonal ocidental, é a sequência dos tons e semitons dentro da oitava da escala diatônica.

Modulação – movimento na música em que há a mudança de um tom para outro, seguindo as regras da música tonal.

Movimento sonoro diatônico – trata-se da percepção do movimento dos sons – ascendente ou descendente – no espaço sonoro diatônico que pode ser o de uma escala, de uma melodia ou de uma linha melódica.

Música concreta – tipo de música eletroacústica e que está diretamente relacionada ao trabalho do compositor francês Pierre Schaeffer (1910-1995). A música concreta faz uso de sons acusmáticos, isto é, sons que recebem um

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

tratamento especial no computador e cuja fonte sonora não é visível ao ouvinte.

Notação musical – sistema de sinais utilizados para notar os sons musicais. A notação tradicional ou convencional é a mais conhecida, e faz uso de uma pauta de cinco linhas (pentagrama) e sinais.

Notação rítmica – maneira de anotar os ritmos musicais.

Nuances ou nuanças agógicas – variações sutis de velocidade em uma passagem musical.

Ostinato – termo musical italiano, originário do latim *obstinatus*, pertinaz, relutante, isto é, repetição obstinada de um motivo musical, na maioria das vezes, no baixo. Elemento característico da proposta de Orff como forma de acompanhamento para melodias e canções. O ostinato também pode servir de base para a improvisação.

Ordenações – procedimento didático segundo o qual o mesmo motivo melódico é entoado sobre cada um dos graus de determinada escala; a estratégia contribui para a formação da audição interior e para o aspecto mental do solfejo.

Pan-cromatismo – o movimento sonoro integral (*glissando*) que cobre todos os sons da gama sonora.

Parafonia – a parafonia, a diafonia e o cânone são técnicas de composição, bastante utilizadas. Na maior parte das vezes, a harmonia é realizada por meio dos instrumentos Orff, podendo também ser realizada através do canto e de outros instrumentos.

Pentacordes – acordes de cinco notas, podendo ser maiores ou menores.

Polifonia – a presença simultânea de diversas melodias, todas dentro de uma mesma tonalidade, como acontece na música barroca.

Pregão – pequena melodia, entoada de forma livre, próxima do recitativo musical, utilizada pelos vendedores ambulantes.

Pulsação – sinônimo de pulso.

Pré-classificação – é a comparação entre duas alturas diferentes. Nos exercícios de acuidade auditiva propostos por Willems o aluno deverá ser capaz de ordenar "sininhos" ou outras fontes sonoras do grave para o agudo, e vice-versa, com o objetivo de estabelecer uma série ordenada de alturas. Essa é a base do treinamento auditivo no método.

Queixeira – peça de madeira que fica no tampo superior do violino e da viola sinfônica, e que serve para que o instrumentista apoie o seu queixo.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora Intersaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Quiálteras – redução ou aumento do valor das notas que formam uma unidade de tempo ou de compasso. Por exemplo, uma tercina (três notas onde normalmente caberiam duas) é um tipo de quiáltera.

Quintas – intervalo de cinco graus consecutivos na escala diatônica.

Ritardando – diminuição da velocidade de uma peça musical.

Semibreve – na música ocidental, é a figura representada por uma nota oval sem preenchimento, que corresponde ao tempo de quatro semínimas. Se a fórmula de compasso for 4/4, diz-se que a semibreve dura quatro tempos.

Semicolcheia – subdivisão do tempo musical que corresponde a 1/16 da duração da semibreve, representada por uma nota preta com haste e duas bandeirolas.

Semínima – subdivisão do tempo musical que corresponde a 1/4 da duração da semibreve, e é representada por uma nota preta com haste.

Semitom – o menor intervalo utilizado na música ocidental.

Síncope (ou sincopa) – prolongamento de um som forte em parte fraca de um compasso.

Solfejo – ato de cantar as notas musicais de uma melodia.

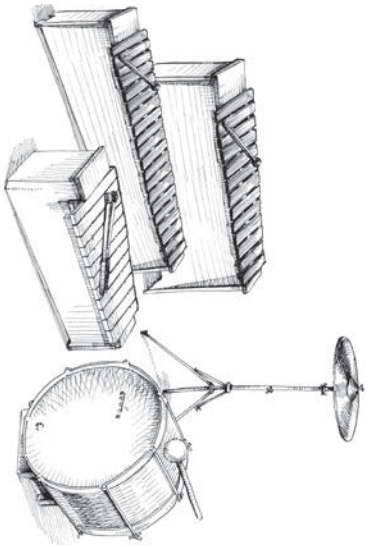
Temperamento – ajuste na afinação dos instrumentos musicais, dando origem a determinada divisão da oitava. O temperamento igual é um sistema usado para a afinação dos instrumentos, em que a oitava é dividida em 12 semitons.

Tom – alo formado por dois semitons, utilizado na música ocidental.

Tonalidade – na música ocidental, refere-se ao conjunto de combinações de notas que determinam a formação de escalas, que se baseiam num centro tonal, comumente determinado por uma tônica. A tonalidade varia conforme o modo, podendo ser maior ou menor.

Tônica Sol-Fá – ferramenta facilitadora da leitura do solfejo. Tem como eixo o *Dó móvel*, onde a nota Dó é a nota de referência (tônica) na relação intervalar contida no solfejo, gerando mobilidade na leitura em qualquer tonalidade. O solfejo é independente de sua grafia no pentagrama.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.



Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora InterSaberes. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Esta obra reúne de forma inédita ensaios sobre o trabalho de dez grandes pedagogos musicais, sendo leitura fundamental para quem deseja, de fato, compreender as concepções de educação musical que temos na atualidade.

De ponta a ponta, seja no Brasil, seja na América Latina ou pelo mundo afora, essas pedagogias fazem parte dos currículos de educação musical das principais instituições de formação docente e de milhares de escolas de ensino básico e conservatórios.

Há imenso valor histórico, sociológico, educacional, filosófico e psicológico nas ideias desses clássicos. Conhecer seu legado pedagógico implica entender as múltiplas formas de pensar e atuar no ensino de música. Afinal, essas pedagogias constituem parte da história e dos fundamentos da educação musical e conhecê-las é também um modo de compreender melhor a nossa educação.

Textos de:

Maura Penna

Silvana Mariani

Walênia Marília Silva

Enny Parejo

Melita Bona

Vânia Malagutti Fialho

Juciane Araldi

Beatriz Ilari

Jusamara Souza

Teresa Mateiro

Marisa Trench de Oliveira Fonterrada

Graça Boal Palheiros

Luís Bourscheidt

EDITORA intersaberes

ISBN 978-85-65704-39-7